ПСИХОЛОГИЯ

МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

ИЗДАТЕЛЬСТВО
АПН

Драгиња Бугасевић

1961.

АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ

ПСИХОЛОГИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Под редакцией
Е. И. ИГНАТЬЕВА

ИЗДАТЕЛЬСТВО
АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
Москва 1960

Печатается по решению
Ученого совета
Института психологии АПН РСФСР

СОДЕРЖАНИЕ

От редактора 3
Э. А. Фарапонова. Особенности ощущений и восприятий у младших школьников 5
К. П. Мальцева. Особенности памяти младшего школьника 50
М. Д. Громов. Развитие мышления младшего школьника 93
А. Г. Рузская. Некоторые особенности воображения младшего школьника 128
Ф. Н. Гоноболин. Внимание младшего школьника . . . 147
П. И. Размыслов. Формирование воли у младших школьников 177
П. И. Размыслов. Эмоции младших школьников . . . 191
П. И. Размыслов. Интересы младших школьников . . . 202
Н. С. Лукин. Психологические особенности трудовой деятельности младшего школьника 215
Н. С. Лукин. Психологические особенности игры младшего школьника 238
Н. А. Черникова. Психологическая характеристика особенностей литературного творчества младших школьников . . . . : 256
Е. И. Игнатьев. Психологические особенности изобразительной деятельности младшего школьника . . . 283
Е. А. Мальцева. Психологический анализ музыкального развития младшего школьника 304

ПСИХОЛОГИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Редактор *И. П. Румянцева*
Переплет художника *А. С. Денисова*
Худож. редактор *Т. И. Добровольнова*
Тех. редактор *В. В. Новоселова*
Корректоры *Н. М. Нагайцева, А. П. Куприянова*

Сдано в набор 6/V 1960 г. Подписано к печати 14/X 1960 г.
Формат 84×108$^{1}/_{32}$. Бум. л. 5,25. Печ. л. 21,0. Усл. п. л. 17,22.
Уч.-изд. л. 17,82. А 03917. Тираж 13 400 экз. Зак. 530.
Цена 8 р. 15 к. с 1/I 1961 г. цена 82 коп.

Изд-во АПН РСФСР, Москва, Погодинская ул., 8

Сортавальская книжная типография
Министерства культуры Карельской АССР
Сортавала, Карельская, 42

ОТ РЕДАКТОРА

Настоящая книга представляет собой коллективный труд сотрудников лаборатории психологии школьника Института психологии Академии педагогических наук РСФСР. Перед авторами стояла задача создания труда, подводящего итоги исследований советских психологов в области психологии детей младшего школьного возраста.

Эта задача оказалась очень трудной в связи с тем, что не все разделы психологии младшего школьника одинаково изучены. Поэтому одни разделы книги содержат обобщение ряда выполненных научных исследований, другие излагают исследования и наблюдения авторов — сотрудников лаборатории.

В статьях Э. А. Фарапоновой «Особенности ощущений и восприятий у младших школьников», К. П. Мальцевой «Особенности памяти младшего школьника», М. Д. Громова «Развитие мышления младшего школьника» дано обобщение специальных исследований, а также излагаются данные научных работ самих авторов.

Обобщением исследований советских психологов являются статьи А. Г. Рузской «Некоторые особенности воображения младшего школьника», Ф. Н. Гоноболина «Внимание младшего школьника», П. И. Размыслова «Интересы младших школьников», «Формирование воли у младших школьников», «Эмоции младших школьников». В связи с тем, что по вопросам развития воображения, формирования интересов, воли и по проблеме эмоций младшего школьника очень мало конкретных исследований, статьи, естественно, в известной мере имеют описательный характер.

Н. С. Лукин в своей статье «Психологические особенности трудовой деятельности младшего школьника» дает психологический анализ педагогического опыта трудового обучения младших школьников. Кроме того, в статье используется то немногое, что есть в области экспериментального психологического изучения трудовой деятельности младшего школьника.

Статья Н. С. Лукина «Психологические особенности игры младшего школьника» излагает основные положения психологии игровой деятельности и, главным образом, содержит конкретный материал экспериментальных наблюдений автора за ходом игрового процесса у детей младшего школьного возраста.

Работы Н. А. Черниковой «Психологическая характеристика особенностей литературного творчества младших школьников», Е. И. Игнатьева «Психологические особенности изобразительной деятельности младшего школьника» и Е. А. Мальцевой «Психологический анализ музыкального развития младшего школьника» являются результатом многолетних экспериментальных исследований авторов.

Авторы книги стремились осведомить читателя о том, что уже добыто нашей наукой в области психологии младшего школьника, и показать динамику психического развития детей. Исследованиями обнаружено не только постепенное изменение и обогащение психики ребенка этого возраста, но и наличие качественных изменений в развитии психики учащихся III—IV классов по сравнению с учащимися I—II классов.

Мы надеемся, что наша книга будет полезна преподавателям психологии педагогических институтов, педагогических училищ и учителям. Эта книга не является учебным пособием, но может быть широко использована в семинарской работе студентов при изучении психологии младшего школьника.

Е. Игнатьев

Э. А. ФАРАПОНОВА

ОСОБЕННОСТИ ОЩУЩЕНИЙ И ВОСПРИЯТИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В психологии принято выделять ощущения и восприятия в качестве психических процессов, лежащих в основе других познавательных процессов и возникающих в результате непосредственного воздействия предметов и явлений объективного мира на органы чувств.

В учении И. П. Павлова об анализаторах и временных связях мы находим объяснение физиологического механизма ощущений и восприятий. Процесс возбуждения, возникающий в периферическом конце анализатора под воздействием предметов и явлений материального мира, по соответствующим проводящим путям передается в кору головного мозга (корковое ядро анализатора).

И. П. Павлов подчеркивает, что нельзя изучать физиологию органов чувств только как деятельность периферических воспринимающих аппаратов в отрыве от их центрального, коркового ядра. Анализаторы, как показывает их наименование, служат для анализа воздействий окружающей действительности. Однако в работе анализаторов, в самом процессе выработки временной связи осуществляется не только анализ, дифференцирование, выделение воздействий окружающего мира, но и их объединение, связывание, синтезирование. «...В действительности анализаторная и синтезирующая работы нервной системы постоянно встречаются и перемежаются между собой» [27, т. IV, стр. 125]; «...кора больших полушарий одновременно и постоянно осуществляет как аналитическую, так и синтетическую деятельность, и всякое противопоставление этих деятельностей, предпочтительное изучение одной из них не даст верного успеха и полного представления о работе больших полушарий» [27, т. III, кн. 2, стр. 408]. Сложная аналитико-синтетическая работа коры головного мозга и лежит в основе процессов ощущений и восприятий.

Высшая нервная деятельность человека располагает в своей работе двумя сигнальными системами. Указывая на отвлеченный и обобщенный характер слова как раздражителя, И. П. Павлов всегда подчеркивал, что работа первой и второй сигнальных систем осуществляется в неразрывном, постоянном взаимодействии и единстве.

Вопрос о развитии ощущений и восприятий у детей младшего школьного возраста необходимо рассматривать исходя из указанных положений.

Можно сказать, что нет ни одного вида ощущений и восприятий, который не прошел бы определенного, сложного развития и не был бы в большой мере развит у ребенка к моменту поступления его в школу.

В условиях школьного обучения, как организованной и систематической деятельности, процесс восприятия у детей, по сравнению с дошкольным возрастом, приобретает новые качества.

Развитие остроты зрения в младшем школьном возрасте

Под остротой зрения понимается способность воспринять с определенного расстояния две близко расположенные точки; об остроте зрения говорится в случае различения мелких объектов или их деталей с определенного расстояния (или неизменяющихся объектов с различного расстояния).

Понятие остроты зрения сложно. Оно включает в себя характеристику зрительных ощущений не только в отношении абсолютной чувствительности, но и чувствительности к различению. В основе этого процесса лежит развитие и совершенствование работы нервной системы: механизма анализаторов и временных связей. Так, в основе чувствительности к различению лежит механизм дифференцирования временных связей, тонкое и точное соотношение возбуждения и торможения при действии сходных раздражителей. В совершенствовании аналитико-синтетической работы больших полушарий головного мозга, в достижении возможности выработки тончайших дифференцировок на различные раздражители у человека большое значение имеет вторая сигнальная система.

В психологической литературе известен ряд исследований, посвященных изучению остроты зрения у детей. Все эти исследования показывают, что острота зрения улучшается с возрастом (М. Фуко [54], Т. В. Ендовицкая [13]).

Одна из серий опытов исследования Т. В. Ендовицкой проведена по методике, в основном аналогичной той, которую применял французский исследователь Фуко. Поэтому возможно сопоставить результаты этих исследований.

Показатели остроты зрения, полученные в исследованиях Фуко и Ендовицкой, для детей 6—7 лет в основном совпадают. Полученные Т. В. Ендовицкой данные свидетельствуют, что в дошкольном возрасте наблюдается увеличение остроты зрения. Наиболее значительный темп прироста остроты зрения мы обнаруживаем к 7 годам. В младшем школьном возрасте темп увеличения остроты зрения несколько ниже, чем у дошкольников. В среднем школьном возрасте опять наблюдается некоторое увеличение темпа прироста остроты зрения.

Исследуя вопрос о причинах закономерного повышения остроты зрения с возрастом, Т. В. Ендовицкая пришла к выводу, что элементарный анализ внешних раздражителей уже в дошкольном возрасте выступает в двух формах. В одном случае он осуществляется преимущественно на уровне первой сигнальной системы и объективно выражается в том, что ребенок по-разному практически реагирует на разные раздражители. В другом случае анализ внешних воздействий осуществляется при ведущем участии второй сигнальной системы, в ее взаимодействии с первой. В этом случае ребенок не только практически различно реагирует на разные раздражители, но и осознает их особенности, обозначает их словесно. Исследование Т. В. Ендовицкой показало, что в зависимости от организации деятельности обучения, в зависимости от характера задачи и систем применяемых подкреплений, стимуляции меняются не только количественные показатели, но и уровень течения сенсорных процессов, степень осознанности воспринимаемых раздражителей.

Известно, что у детей младшего школьного возраста по сравнению с дошкольниками значительно повышается чувствительность к различению. Правильно указывает Б. Г. Ананьев на «первостепенной важности факт, что у детей 7—15 лет разностная чувствительность возрастает во много раз по сравнению с ростом абсолютной чувствительности. Сравнительно с детьми 3—7 лет, то есть с дошкольниками, школьники обнаруживают все возрастающую разностную чувствительность, особенно в области зрения и слуха» [1, стр. 127].

Немалое практическое значение имеют результаты исследования зрения школьников, проведенные по инициативе Государственного научно-исследовательского института глазных болезней им. Гельмгольца Е. М. Белостоцким, Е. М. Белостоцкой и А. В. Хватовой [4], [5]. Было исследовано зрение учащихся 626-й школы Москвы. Исследование проводилось по расширенному плану и включало определение остроты зрения, рефракции, характера зрения при двух открытых глазах, ближайших точек ясного зрения, конвергенции и т. д. По буквенной части оптометрических таблиц Головина-Сивцева была исследована острота зрения учащихся I—X классов. Острота зрения определялась с расстояния 5 метров.

Как показали данные, в младших классах число детей с остротой зрения 1,0 и 1,5 не изменяется заметным образом от класса к классу. По сравнению со средней величиной, полученной для I—X классов, соответствующие показатели, полученные для младших классов (I—IV), выше. Так, число детей с нормальной остротой зрения в среднем по школе составляет 63,4, а по младшим классам — 65,3%. Увеличение количества случаев с понижением остроты зрения начинает определяться только в старших классах (VIII—X).

Е. М. Белостоцкой, А. В. Хватовой и Е. М. Белостоцким было проведено исследование состояния зрения учащихся одной из московских школ на протяжении ряда лет, в период обучения детей в различных классах [5]. Приводим полученные ими данные в таблице.

Как видно из приведенных данных, за 3 года обучения в школе не наблюдается заметных изменений в состоянии остроты зрения у школьников. Количество учеников с нормальной остротой зрения за 3 года обучения остается почти одинаковым, несколько увеличиваясь

Таблица

Изменение остроты зрения за три года обучения в школе, в %

Острота зрения	Учебные годы		
	1951/52	1952/53	1953/54
	классы		
	I	II	III
1,0 и выше	57,4	59,6	61,3
от 0,9 до 0,6 . . .	26,0	21,4	22,4
от 0,5 и ниже . . .	16,6	19,0	16,3
Итого . .	100,0	100,0	100,0

Примечание. За 100% принято количество обследованных учащихся в каждом классе.

к третьему году обучения (что объясняется характером изменения рефракции у этих детей).

В исследованиях Белостоцких и Хватовой приводятся также данные изучения зрения у школьников I класса, собранные за несколько лет. Сопоставляя данные, полученные при исследовании состояния зрения учеников I класса за 5 лет (1950—1955), авторы отмечают тенденцию к постепенному уменьшению числа зрительных расстройств, улучшение состояния зрения у наших советских школьников.

С возрастом изменяется способность глаза к аккомодации. Наибольший диапазон аккомодации наблюдается у детей 10 лет; в более старшем возрасте происходит уменьшение эластичности хрусталика. Значительный диапазон аккомодации у детей школьного возраста особенно важен, так как условия школьных занятий требуют постоянного перевода взгляда с далеких предметов на близкие и обратно, требуют четкого видения предметов на различных близких расстояниях.

В процессе школьных занятий ученику все время приходится смотреть то вдаль, то вблизь на парту. При этом зрительные оси расходятся почти до параллельности или сходятся до угла, соответствующего расстоянию при чтении, с которого ребенок смотрит в книгу или тетрадь. Эта способность находить симметричное положение обоих глазных яблок (конвергенция) также заметно совершенствуется за время обучения в школе. Благодаря упражнению развивается тесная связь между аккомодацией и конвергенцией; наименьшее утомление глаз наблюдается при их гармонической деятельности.

Восприятие пространства детьми младшего школьного возраста

Проблема восприятия пространства является одной из сложнейших в психологии. Для восприятия пространства не существует специального анализатора. И. М. Сеченов указывал на особую роль в этом процессе двигательных и зрительных ощущений, придавая главное значение двигательным ощущениям. Он писал: «...обычным и главным внешним условием пространственного видения предметов является упражненное мышечное чувство и правильная ассоциация его с чисто световыми ощущениями» [30, стр. 240]. Двигательный анализатор («мышечное чувство», по Сеченову) играет важнейшую роль в процессе восприятия пространства. Он сигнализирует о всех изменениях, связанных с движениями тела, с перемещением его в пространстве (движение глаз в зрительном акте, повороты головы, тела, движение рук, ходьба и т. д.). Роль мышечного чувства в восприятии заключается, по И. М. Сеченову, в его измерительной функции. Так, например, он говорит о том, что глаза измеряют величину предметов, причем измерителем выступают мышечные ощущения двигательного аппарата глаз.

Прослеживая формирование восприятия пространства в процессе развития ребенка, И. М. Сеченов указывает на большую роль в этом двигательной активности ребенка, возможности перемещаться в пространстве и действовать с различно расположенными предметами. Сеченов подчеркивал значение акта ходьбы в развитии восприятия пространства не только как акта практического перемещения и овладения пространством, но главным образом как акта измерения протяженности пространства [31, стр. 412].

Рассматривая развитие восприятия пространства у детей раннего возраста, И. М. Сеченов отмечал, что дети, не имея опыта восприятия величины предметов, судят о величине их по величине изображения на сетчатке глаз. «...Дети,—писал И. М. Сеченов,—потому именно и делают ложные заключения о величине видимых предметов, что судят о ней только по величине угла зрения (которая соответствует величине образа на сетчатке)» [30, стр. 264]. А. А. Ухтомский также считал, что для правильного восприятия пространства деятельности одного какого-либо анализатора недостаточно, необходима совместная деятельность ряда анализаторов. А. А. Ухтомский указывал на роль зрительных, мышечных, вестибулярных связей в процессе восприятия пространства [40, стр. 167, 175, 194].

И. П. Павлов, подчеркивая условнорефлекторную природу восприятия пространства и указывая на роль различных анализаторов в этом процессе, писал: «...для выработки представления о действительной величине предмета требуется известная величина изображения на сетчатке и вместе известная работа наружных и внутренних мышц глаза... Известная комбинация раздражений, идущих от сетчатки и из этих мышц, совпавшая несколько раз с осязательным раздражением от предмета известной величины, является сигналом, становится условным раздражением от действительной величины предмета» [27, т. III, кн. 1, стр. 121].

И. П. Павлов также подчеркивал ведущую роль двигательного анализатора при восприятии пространства. «Кожно-мышечные и двигательные раздражения, идущие от рельефа, суть первоначальные и основные раздражения, а световые раздражения от его более или менее освещенных и от более или менее затемненных мест представляют собой сигнальные условные раздражения, получившие свое жизненное значение лишь впоследствии в силу совпадения их во времени с первыми» [27, т. IV, стр. 161—162].

И. П. Павловым было указано на роль парной работы больших полушарий головного мозга в высшей нервной деятельности животных и человека. Важнейшую роль парности работы больших полушарий в восприятии и ориентировке в пространстве показали исследования К. М. Быкова, Б. Г. Ананьева и других.

Для восприятия пространства необходимо образование систем условнорефлекторных связей в двигательном, зрительном и других анализаторах. Эти связи осуществляются в процессе постоянного сложного взаимодействия первой и второй сигнальных систем. Обобщающая функция слова имеет большое значение в развитии восприятия пространства, ориентации в пространстве у детей. Представления, понятия и знания о предметах реального мира, их пространственных свойствах и отношениях, возникающие в процессе отражения действительности, играют существеннейшую роль в процессе восприятия, в частности в восприятии пространства. Так, например, велика роль знаний единиц измерения пространства в формировании восприятия пространства.

Ко времени поступления детей в школу восприятие пространства достигает у них значительного развития. Дети этого возраста умело оперируют с предметами разнообразной формы, играют в различные игры, требующие точного восприятия расположения предметов в пространстве, оценки расстояния. Они довольно широко и полно ориентированы в окружающем пространстве (квартира, двор, окружающая местность и т. д.), умеют правильно определять пространственные свойства и отношения предметов (верх — низ, впереди — сзади, справа — слева), хорошо знают правую и левую руку.

Ребенок этого возраста довольно полно и точно передает пространственные свойства и отношения в своей речи. Однако обобщение и абстрагирование пространственных свойств и отношений у детей этого возраста развиты недостаточно: различая пространственные свойства и отношения в игре, дети обычно не выделяют, не абстрагируют их от конкретных предметов. Большинство детей до обучения в школе обычно не знает единиц измерения пространства и не умеет ими пользоваться.

Развитие восприятия пространства продолжается и в младшем школьном возрасте. В этом процессе существенную роль играет не только развитие пространственноразличительной деятельности анализаторов, но и развитие у детей пространственных представлений, абстрагирование и обобщение пространственных свойств и отношений предметов, развитие речи, мышления. В процессе обучения дети усваивают систематизированные знания о единицах измерения пространства, учатся точному словесному обозначению пространственных свойств и отношений предметов, получают практические навыки и умения ориентировки в пространстве.

Восприятие формы предметов в условиях различного положения, освещенности, большой или малой удаленности, в условиях движения и т. д. изучалось многими психологами, но особенности этого восприятия у детей младшего школьного возраста остаются еще недостаточно изученными. Вопросу о восприятии детьми плоскостной формы предметов посвящено большое количество исследований. Однако детям младшего школьного возраста почти не уделялось внимания: в основном эти исследования посвящены детям дошкольного возраста.

Восприятие плоскостной формы детьми изучали Д. Катц, А. Декедр, Г. Фолькельт, Г. Тоби, Р. Шоль, П. Энгель и другие. Большинством из этих авторов вопрос о восприятии формы у детей ставился в плане противопоставления «форма или цвет» и приводил этих исследователей к ложным выводам.

Теоретические позиции, методика проведения опытов и полученные в этих работах результаты подвергались критическому рассмотрению в исследованиях С. Л. Рубинштейна, С. Н. Шабалина, М. Н. Волокитиной, С. В. Мухина, Е. И. Игнатьева и других. Новые исследования Е. И. Игнатьева показали, что противопоставление цвета форме надуманно и искусственно. Обычно дети в своей жизненной практике к цвету и форме подходят как к отдельным признакам предмета, но никогда не противопоставляют их. В одних случаях для характеристики определенного предмета более значительной является форма предмета, в других — цвет. Например, в восприятии флага всегда более значительным признаком является его цвет, а в восприятии автомашины — ее форма. Отсюда делается понятной и та пестрота в выводах отдельных исследователей, которые ставили вопрос о том, что предпочитает ребенок: цвет или форму. Для ребенка нет однозначного решения проблемы: в одной ситуации он предпочитает цвет предмета, в другой — форму этого же предмета.

Однако мы считаем уместным привести некоторые данные из работ, в которых исследовалось восприятие формы в связи с восприятием цвета. В этих работах, несмотря на известную их искусственность, все же имеют место интересные факты о развитии восприятия формы у детей младшего школьного возраста.

Факты, полученные А. Декедр по ее методике лото (дети должны были подбирать «такие же» среди различных предметов по форме или по цвету), говорят о довольно высоком уровне развития восприятия формы у младших школьников [51].

Восприятие формы детьми различного возраста по методике, аналогичной А. Декедр, исследовал также Сежер [53]. Данные Сежера свидетельствуют о том, что с возрастом у школьников увеличивается точность различения формы. В опытах Сежера с нахождением различий в нарисованных формах правильно различали формы: в 4—5 лет — 23,8%; в 5—7—58,8; в 6—7—63,8; в 7—8—78,8; в 8—9—82,5; в 9—10—85,0% всех детей этого возраста.

Изучение восприятий формы и цвета предметов проводилось и советскими психологами С. В. Мухиным, Б. И. Хачапуридзе и др.

Так, С. В. Мухиным [24] проведено исследование восприятия формы и цвета предметов детьми-дошкольниками. В этих опытах участвовали дети от 2,5 до 8 лет. Для нас представляют интерес результаты опытов с детьми 7—8 лет (школьный возраст). Хотя возраст первоклассников совпадает с возрастом старших дошкольников, участвующих в исследовании Мухина, при рассмотрении данных не следует забывать, что эти дети были дошкольниками, посещали детский сад и не получили тех знаний и навыков, которые приобретают учащиеся в процессе обучения в школе.

Данные Мухина свидетельствуют, что у детей 7—8 лет значительно развито восприятие формы знакомых предметов. При восприятии хорошо известных предметов, как отмечает С. В. Мухин, дети этого возраста ориентируются в большинстве случаев по форме.

Различение, выделение предметов по форме не только возможно и доступно для детей данного возраста, но и является наиболее естественной и устойчивой формой распознавания и сравнения предметов [24, стр. 53].

Опыты по исследованию восприятия формы предметов (выбор «такого же» среди сходных) проводились также Б. И. Хачапуридзе [42, стр. 271]. Б. И. Хачапуридзе, пользуясь специальными дидактическими материалами, проводил с детьми работу, направленную на развитие детских восприятий. В результате этой работы, проводившейся как обычные для детских садов занятия, получены данные, свидетельствующие о значительном развитии восприятия формы у детей.

Б. И. Хачапуридзе исследовал также знание детьми названий формы различных предметов и фигур. Оказалось, что лишь небольшая часть детей 7 лет правильно называет формы известных предметов, 55% детей не могут правильно назвать ни одну из предлагаемых им форм (дети в этом случае обычно опредмечивают форму, давая такие названия, которые устанавливают связь определенной формы с данным предметом). В случае, если детям известны названия основных геометрических фигур (круг, треугольник, четырехугольник), только часть из этих детей, не более 77,3%, правильно называют их при восприятии [41]. Б. И. Хачапуридзе отмечает значительный педагогический эффект работы с дидактическим материалом по развитию восприятия формы: 87—90% детей после работы с этим материалом правильно называют форму предлагаемых им предметов. Дети, о которых пишет Б. И. Хачапуридзе, посещали детский сад, с ними проводились обычные для дошкольных учреждений занятия. Полученные Хачапуридзе данные свидетельствуют о больших возможностях развития восприятия у детей этого возраста в условиях систематического воспитания и обучения.

С. Н. Шабалин [43], исследуя развитие восприятия формы у детей дошкольного возраста, установил, что при восприятии незнакомой геометрической формы дошкольники ее опредмечивают, улавливают внешнее сходство данной геометрической формы с формой известного им предмета.

О. И. Галкина указывает, что факты «опредмечивания формы» встречаются и у школьников I класса. Так, при задании зарисовать форму известных предметов дети в 40% случаев нарисовали не геометрические формы, а предметные изображения со всеми деталями. О. И. Галкина отмечает: «Эти особенности восприятия детей, связанные с затруднениями перехода от конкретного к абстрактному, постепенно преодолеваются в процессе обучения. При этом очень большое значение имеет овладение названием геометрической формы как обобщенным знанием конкретных предметных форм» [8, стр. 35].

Согласно данным О. И. Галкиной [9, стр. 71], при восприятии геометрических фигур и предметов, изображенных на рисунках линейноконтурно или объемно, ученики младших классов в 89% случаев называли рисунки предметно и в 11% случаев дети не дали никакого ответа.

Словесное обозначение формы имеет большое значение для точности и полноты ее восприятия. На это указывают многие исследователи. А. А. Люблинская пишет: «Когда форма не обозначена словом, она слита с предметом и не выделяется даже детьми школьного возраста. В этом случае существенным становится любой случайный признак, на который и ориентируется ребенок в восприятии предметов» [22, стр. 16]. При этом важно не только включение в процесс восприятия речи ученика, но и речи учителя. Слово педагога может организовать, направить, уточнить восприятия ученика.

Для точного восприятия формы большое значение имеет ее измерение. До обучения в школе большинство детей не знает единиц измерения пространства. Дети этого возраста иногда знают названия некоторых мер измерения, но часто это лишь перенимаемые из речи взрослых так называемые «словесные знания». Дети не умеют еще пользоваться этими мерами для измерения пространства. В процессе обучения в младших классах дети усваивают систематизированные знания о единицах измерения пространства и получают определенные навыки измерения. Как показали исследования П. А. Сорокуна, Н. М. Яковлевой и др., формирование пространственных восприятий и представлений путем специального обучения происходит более успешно с применением метра как основной единицы измерения пространства [32], [50].

Изучению особенностей зрительного и тактильно-моторного восприятия формы детьми дошкольного возраста посвящена работа М. Н. Волокитиной [6]. Специальное внимание было уделено обучению анализу форм (выделение деталей, составляющих форму; различие по направлению и соотношение по величине контурных линий; сравнение образца формы и ее изображения и т. д.), т. е. изучалось развитие анализирующего восприятия. Среди испытуемых были также дети школьного возраста (8—11 лет) и взрослые. Результаты, полученные М. Н. Волокитиной в опытах со старшими дошкольниками, свидетельствуют о том, что ко времени поступления в школу у детей развито точное и полное восприятие формы простых геометрических фигур и известных, обычно встречающихся ребенку предметов.

У школьников происходит дальнейшее развитие восприятия формы. В процессе обучения в школе ученики получают знания и навыки, которые значительно влияют и на восприятие формы предметов. Так, получив задание срисовать форму различных предметов, ученики (уже в I классе) «...обычно сразу начинают со счета клеточек, а затем, наметив точкой конечный пункт линии, уверенно ведут эту линию...»,— пишет М. Н. Волокитина, отмечая, что при наблюдении за рисованием школьников ясно видно, как учащиеся предварительно анализируют составные части фигуры, находя более экономный и удачный способ их передачи. «Школьники точно передают форму предметов при срисовывании. Основной трудностью у школьников продолжают оставаться косые линии, но не все. Косые линии, идущие по диагонали квадратов (биссектрисы прямых углов), даже первоклассниками выполняются правильно. Зато косые линии, составляющие диагонали прямоугольников, продолжают оставаться непонятными не только для первоклассников и второклассников, но и для большинства учеников третьего класса» [6].

В опыте с выбором по образцу фигуры определенной формы среди шести фигур, более или менее отличающихся от образца, школьники показали высокие результаты: выбор производился очень быстро и безошибочно. Это говорит о высокой дифференцированности восприятия форм в этом возрасте.

Восприятия плоскостных фигур детьми школьного возраста изучены недостаточно: в доступной нам литературе мы смогли найти лишь некоторые данные.

Так, М. Н. Волокитина [7, стр. 44] указывает, что в первые дни учебы первоклассники испытывают трудности и допускают ошибки при восприятии формы предметов или их изображений, не учитывают положения предмета в пространстве. Одной из наиболее распространенных ошибок при этом является «перевертывание» при изображении детьми фигуры, буквы или цифры. М. Н. Волокитина приводит примеры таких ошибок на уроках письма, арифметики, рисования и отмечает, что, по мере того как дети осваиваются со школьной работой и приобретают некоторые умения, ошибки в размещении в пространстве написанных или нарисованных фигур постепенно исчезают, и большинство первоклассников при списывании с образца (на доске или в книге) таких ошибок уже не делает.

Но определенные затруднения и ошибки в восприятии формы предмета, в связи с различным его пространственным положением, испытывают первоклассники и в последующий период обучения. Так, О. И. Галкина [8, стр. 36] отмечает у первоклассников ошибки и затруднения, связанные с тем, что восприятие и определенное наименование формы ученики связывают только с одним фиксированным пространственным ее положением. В опыте, проведенном О. И. Галкиной, только 40% учеников не допустили ошибок при определении формы геометрических фигур при разных пространственных положениях.

Кроме того, О. И. Галкина указывает на ошибки, заключающиеся в целостной замене одной буквы другой, сходной по изображению. Такого рода ошибки связаны с недостаточно четким и дифференцированным восприятием формы букв — графем; указанные ошибки обычно не встречаются, если изучение двух сходных между собой знаков разделено определенным промежутком времени, и в ходе упражнений у детей происходит четкое зрительное и моторное закрепление образа этих фигур (буквы или цифры).

На наличие у первоклассников различного рода трудностей и многочисленных ошибок восприятия и передачи формы букв, цифр и других фигур, особенно в начальный период обучения чтению, письму, арифметике и рисованию, указывает ряд исследователей. Так, Б. Г. Ананьев и А. П. Попова [3], подчеркивая роль знания детьми пространственного расположения и строения букв, особенно в период начального обучения грамоте, анализируют ошибки, допускаемые детьми при восприятии и передаче формы букв, и рекомендуют ряд дидактических вспомогательных приемов для формирования четкого зрительно-двигательного образа.

Е. В. Гурьянов и М. К. Щербак [11], указывая в своем исследовании на необходимость знания детьми правильной формы рукописных букв и составляющих их элементов, также отмечают наличие графических ошибок (например, замена одной буквы другой и прибавление или убавление элементов букв и др.).

С необходимостью точного восприятия формы встречаются ученики также в процессе обучения чтению (точное восприятие букв в процессе чтения). Развитие этого процесса и трудности, с которыми встречаются ученики при овладении буквами. слогами и словами, проанализированы в ряде исследований. Трудности, с которыми встречаются дети младшего школьного возраста при овладении формой и пространственным расположением графических знаков при письме, чтении, не означают, что у детей этого возраста нельзя развить большую точность и дифференцированность восприятия, развить наблюдательность при восприятии формы различных предметов. Наблюдения за работой школы показывают, что дети младшего школьного возраста могут анализировать объекты в процессе восприятия, могут проявлять тонкую наблюдательность.

Цикл исследований, посвященных восприятию пространства школьниками, в частности восприятию пространства учениками в первоначальный период обучения, проведен Б. Г. Ананьевым [2] и его сотрудниками (О. И. Галкина, П. Л. Горфункель, М. А. Гузева, Л. А. Кладницкая, Н. М. Яковлева и др.). Исследование О. И. Галкиной посвящено изучению развития восприятия пространства на уроках рисования. Полученные О. И. Галкиной данные свидетельствуют, что ученики первого класса в процессе рисования обычно выделяют пространственные признаки и отношения предметов: форму, величину, протяженность, направление, положение и удаление. Причем первоклассники в основном выделяют пространственные признаки и пространственные отношения в самом предмете и значительно реже — между предметами. О. И. Галкина указывает на особенности и затруднения в отражении пространственных отношений первоклассниками, а также и на затруднения, связанные с изображением пространственных отношений предметов в рисунке и с чтением рисунка. Полученные О. И. Галкиной в начале и в конце учебного года данные свидетельствуют о развитии восприятия пространства у школьников первого класса в процессе обучения рисованию.

Сотрудниками Б. Г. Ананьева получены интересные фактические данные, показывающие, как воздействует процесс обучения рисованию, труду, математике, географии, физкультуре и другим предметам на развитие восприятия пространства.

Развитие восприятия пространства — сложный процесс, в котором определенную роль играют как непосредственный жизненный опыт ребенка, так и усвоение знаний о пространственных свойствах и отношениях предметов, овладение мерами измерения пространства и практическое применение этих знаний. Дети младшего школьного возраста воспринимают пространственные свойства и отношения предметов более детально и точно по сравнению с детьми дошкольного возраста. Пространственные отношения воспринимаются ими как отношения, измеримые в определенных числовых величинах.

Цветоразличение у младших школьников

Известно, что дети 6—7 лет обычно хорошо различают основные хроматические цвета (красный, желтый, синий), им знакомы и ахроматические цвета (черный, белый и промежуточные между ними серые цвета). Дети могут правильно указать и подобрать цвет по образцу, различают оттенки цветовых тонов, знают названия многих цветовых тонов и их оттенков. Однако умение назвать цветовой тон, правильно обозначить словом его оттенок, подобрать цветовые тона на основе слова для многих детей дошкольного возраста затруднительно.

В исследовании Ж. И. Шиф [47], посвященном сравнительной характеристике развития цветоощущения у глухонемых, умственно отсталых и нормальных детей, получены данные, характеризующие развитие цветоощущения у нормальных детей дошкольного и школьного возраста.

Согласно исследованию Ж. И. Шиф, дети дошкольного возраста знают названия красного и желтого цветов, большинство детей знает также синий и зеленый цвет. С названиями остальных цветов дети дошкольного возраста знакомы плохо, часто их путают.

Ученики начальных классов школы знают названия значительно большего количества цветов, чем дошкольники, и от класса к классу эти знания увеличиваются и уточняются. Ученики IV класса уже могут передавать в речи своеобразие оттенков цветовых тонов, например: бледно-розовый, светло-синий, темно-зеленый и т. д.

В опытах с называнием предъявленных цветовых тонов и их оттенков, различающихся по светлоте и насыщенности, выявились особенности в назывании оттенков цветов с малой насыщенностью и значительной светлотой цветового тона.

Дети младшего возраста, не владея еще передачей в речи всех воспринимаемых ими оттенков малонасыщенных тонов, называют эти оттенки «белыми». С возрастом значительно уменьшается количество подобных случаев (3,5% по сравнению с 28,2%) и увеличивается количество точного и правильного называния различных оттенков малонасыщенных цветовых тонов (95,5 по сравнению с 71,8%).

Значительные различия отмечаются при сравнении показателей у учеников I, III и IV классов.

Ж. И. Шиф проводились также опыты по изучению различения цветовых тонов и их оттенков детьми разного возраста. Как показало исследование, различение детьми цветовых тонов и их оттенков значительно совершенствуется с возрастом. Дети младшего дошкольного возраста лучше справляются с заданием по образцу, чем с заданием подбора по слову-наименованию. Причем, и в том и в другом случае отмечается «широкий отбор, свидетельствующий о диффузности восприятия. Лишь позднее ребенок находит тождественное благодаря выделению специфического, своеобразного, отличающего данный образец от других... Возможность уловить отличительные особенности образца предполагает значительную дифференцированность восприятия» [47, стр. 90].

Дети младшего школьного возраста дали более высокие показатели, чем дошкольники. В опытах с подбором цветов по слову-наименованию получены более высокие показатели. Отмечаются различия между показателями, полученными в опытах со школьниками I, III классов и со школьниками IV и других классов.

Цветоощущения детей изучались в исследовании Энгельшпергера и Циглера [52]. Согласно этому исследованию, не все ученики народной школы (младший школьный возраст по принятой нами периодизации) умели правильно называть даже четыре наиболее часто встречающиеся в повседневной практике цвета: красный, желтый, зеленый и голубой. Обнаружилось, что у девочек несколько выше цветоощущение по сравнению с мальчиками. Белый и черный цвет дети этого возраста не только хорошо различали, но и обычно правильно называли. По данным Энгельшпергера и Циглера, цвета, наиболее часто правильно обозначаемые детьми 6—7-летнего возраста, располагаются в следующем порядке: черный, белый, красный, синий, зеленый, желтый, коричневый, серый, розовый, фиолетовый, оранжевый.

Факт относительно лучшего различения и называния цветов девочками подтверждается также в исследованиях по изучению детского рисунка. (Г. Кершенштейнер, Е. И. Игнатьев и др.), в исследованиях различения насыщенности цветов (Л. Джонс), различения насыщенности цветовых тонов и оттенков цветов (Е. И. Игнатьев и др.). Отмеченный факт, по-видимому, объясняется тем, что девочки в своих играх с куклами и в других жизненных ситуациях с бо́льшим интересом относятся к окраске вещей, чаще имеют дело с различно окрашенными предметами.

Дети младшего школьного возраста, согласно указанному выше исследованию Энгельшпергера и Циглера, начинают более тонко различать цветовые тона и оттенки цветовых тонов. Причем тонкость и точность различения неодинакова по отношению к различным цветам. Более правильно дети этого возраста дифференцируют цвета и цветовые оттенки, наиболее часто встречающиеся в их жизненной практике.

Таким образом, в исследованиях констатируется факт значительного развития с возрастом цветоощущения у детей. Дети младшего школьного возраста достигают больших успехов в фактическом различении цветовых тонов и их оттенков, знают названия цветовых тонов, могут правильно соотносить их с наглядным образцом, передают в речи обозначение разнообразных оттенков цвета.

Однако у детей этого возраста наблюдаются индивидуальные различия, проявляющиеся главным образом в способности не только различать цветовые тона и их оттенки, но и словесно их обозначать, сгруппировать или отобрать цвета и разнообразные оттенки цветов по слову-наименованию цвета. Так, в опытах Энгельшпергера и Циглера дети младшего школьного возраста начинали со временем различать все цветовые тона и оттенки тонов, что видно из правильного подбора цветов и покрывания цветового образца (опыты проводились по методу покрывания, без называния цветов); однако правильное называние цветовых тонов и их различных оттенков, умение обозначать словесно различные цветовые раздражители развивается у ребенка несколько позднее[1].

Учитель начальных классов во всей учебной работе обычно воспитывает цветоощущения детей, развивает у них точность различения цветовых тонов и их оттенков, активно используя слово в этой работе.

Изучению развития абсолютной и различительной чувствительности к цветам у детей школьного возраста посвящено экспериментальное исследование Л. А. Шварц [46]. Работа была проведена по методу пороговых измерений и дала следующие результаты: если чувствительность к цветам, характерную для учеников 1 класса, условно принять за 100% и сопоставить с нею данные, полученные для более старших возрастных групп, то окажется, что различительная цветовая чувствительность с возрастом значительно повышается. По сравнению с первоклассниками, у учеников III класса она возрастает в среднем на 45%, у учеников V класса — на 160. Абсолютная цветовая чувствительность, по данным Л. А. Шварц, наоборот, несколько снижается.

Изучению различения оттенков основных цветовых тонов и возможности обучения этому школьников первого класса посвящено исследование Е. И. Игнатьева. Опыты были проведены с 20 учениками по методу классификации. На каждый цветовой тон было дано по 20 оттенков (эксперимент с цветными мотками шерсти).

Как показали эти опыты, школьники первого класса различают в среднем три оттенка красного цвета, два оттенка желтого, совсем не различают оттенков зеленого и синего цветов.

С учениками были проведены специальные упражнения по различению оттенков всех основных цветовых тонов. В течение четырех дней дети ежедневно по пять раз раскладывали моточки шерсти «от самого светлого к темному». После выполнения каждой задачи детям объясняли ошибки и правильно раскладывали перед ними мотки. После 20 занятий была произведена проверка результатов обучения. Оказалось, что после обучения дети различают в среднем: красного цвета — 12 оттенков; желтого — 10, зеленого — 6, синего — 4.

---

[1] Об этом же свидетельствуют данные наблюдений М. Лобзина, согласно которым некоторые дети 8—14-летнего возраста затрудняются в назывании различных цветовых тонов. См. книгу Meймана «Лекции по экспериментальной педагогике». М., 1914, стр. 228.

Результаты исследований Л. А. Шварц и Е. И. Игнатьева свидетельствуют о возможности развития цветоощущения у детей младшего школьного возраста. Так, данные исследования Е. И. Игнатьева говорят о том, что ученики первого класса различают оттенки некоторых цветовых тонов; но если учитель специально не работает над развитием у детей тонкости и точности различения оттенков цветовых тонов, дети 7—8 лет достигают не очень высоких результатов в этом отношении. В случае же, если учитель ставит перед собой задачу развития цветоощущения у детей и организует обучение, правильно сочетая объяснение и наглядный показ, даже сравнительно небольшое количество упражнений по обучению в цветоразличении дает значительный успех.

Развитие остроты слуха у детей младшего школьного возраста

В исследованиях М. Фуко [54], С. Е. Сишора, И. А. Джильберта и др. есть указания на увеличение остроты слуха с возрастом у младших школьников.

Большинство исследований остроты слуха основывалось на словесном отчете испытуемых при недостаточно точном учете подачи звуковых раздражителей. В современной науке разработаны гораздо более точные методы определения остроты слуха. Исследования проводятся с применением современной технической аппаратуры, благодаря которой при исследовании слуха чистыми тонами оказывается возможным точно дозировать силу и частоту подаваемых сигналов, время действия раздражителя и регистрировать время и правильность ответов испытуемого. Применяется также запись на магнитофоне слов, специально подобранных как с учетом показаний частотного спектрометра, так и по содержанию значений каждого слова. При добавлении к аппаратуре магнитофонов с записью различных слов с помощью аудиометрической установки изучают так называемый речевой слух.

Использование в современной науке более совершенных методов исследования дало возможность более точно и углубленно изучить вопрос о развитии слуха у детей. Мы располагаем материалами современных исследований, проведенных на детях разного возраста и характеризующих развитие слуха.

Физиологическим отделом Центрального научно-исследовательского института уха, горла и носа Министерства здравоохранения РСФСР при помощи аудиометрии изучались возрастные изменения слуха у людей от 4 до 80 лет включительно. Исследование проводилось на людях с нормальным слухом; при предварительном обследовании отоскопически[1] не было отмечено никаких нарушений со стороны наружного и среднего уха и не было субъективных жалоб на состояние слуха.

В результате этих исследований авторы пришли к выводу, что «...пороги слышимости закономерно изменяются с возрастом, и кривой, равно годной для всех людей с нормальным слухом, не имеется. Возрастные различия настолько велики и характерны, что учет фактора возраста должен иметь не только теоретическое, но и очень важное практическое значение» (разрядка наша.— *Э. Ф.*) [36, стр. 9].

Н. В. Тимофеевым и его сотрудниками изучалась острота слуха у детей на различные звуковые раздражители: на чистые тоны (тональный слух) и на слова (речевой слух).

По данным Н. В. Тимофеева, острота слуха на тоны у детей дошкольного возраста (4,5—7 лет) отличается от остроты слуха взрослых, хотя различия эти не очень значительны. Так, величина тональных порогов детей превышает величину порогов взрослых лишь на 2—7 *дб* на разных частотах. Одним из важных возрастных изменений порогов слышимости является сдвиг частоты, к которой ухо наиболее чувствительно. «...У детей до 13 лет острота слуха понижена на всех частотах (т. е. она на всех частотах ниже, чем у 14—19-летних, у которых обнаружена наилучшая острота слуха), но в большей степени она понижена в области низких частот... Размах изменений тональных порогов в возрасте от 4 до 13 лет составляет 6—7 *дб* в зоне низких частот и 2—5 *дб* в зоне высоких частот» [26, стр. 16]. Эти изменения отмечаются с одновременным развитием с возрастом тонального слуха, т. е. с увеличением чувствительности на все частоты. Правда, наряду с этим отмечается, что уже в среднем дошкольном возрасте острота слуха на тоны достаточно велика и мало отличается от остроты слуха взрослых.

---

[1] Под отоскопией понимается искусственное освещение с целью непосредственного осмотра глубоких частей наружного слухового прохода и барабанной перепонки.

Отмечаются незначительные различия между остротой слуха детей 4—5 и 7—9,5 лет (т. е. детей дошкольного и младшего школьного возраста). Однако можно заметить и неуклонное снижение с возрастом порогов тонального слуха (т. е. увеличение чувствительности). В младшем школьном возрасте наблюдается некоторое увеличение остроты слуха по сравнению с дошкольным возрастом, т. е. у детей этого возраста продолжается развитие тонального слуха. Основные изменения связаны с возрастом 13—14 лет [36, стр. 10].

Наибольшая острота слуха, т. е. наименьшая величина порогов слышимости тонов, наблюдается в возрасте 14—19 лет. По сравнению с этим возрастом слух хуже у детей 4,5—13 лет и у людей старше 20 лет.

Относительно развития речевого слуха Н. В. Тимофеевым и его сотрудниками также отмечается изменение с возрастом порогов слышимости (т. е. повышение чувствительности).

Данные Н. В. Тимофеева показывают, что величина порогов слышимости речи закономерно снижается с возрастом, а острота речевого слуха соответственно увеличивается: «Величина речевых порогов у детей 4,5—7,5 лет (дошкольный возраст) превышает величину речевых порогов у детей более старшего возраста (8,5—12 лет) и у взрослых» [39], т. е. острота слуха на речь у детей младшего школьного возраста увеличивается по сравнению с дошкольным возрастом.

Устанавливая, что по мере роста и развития ребенка острота слуха на речь у него повышается, приближаясь к остроте слуха взрослых (20—30 лет), исследователи отмечают, что «темп обострения остроты слуха на речь неравномерен в различные возрастные периоды. Он более замедлен в возрасте от 4 до 9,5 лет и значительно ускоряется в последующие годы» [26, стр. 17]. Так, от 4,5 до 9,5 лет величина речевых порогов снижается лишь на 3—4 *дб*, тогда как за меньший период, от 9,5 до 12,5 лет, величина речевых порогов уменьшается на 6—7 *дб* [35, стр. 22].

В условиях школьного обучения (систематическая работа по развитию речи и обучение чтению и письму) речевой слух развивается особенно интенсивно.

В исследованиях Н. В. Тимофеева и его сотрудников было установлено определенное закономерное различие между величиной тональных и речевых порогов: острота слуха на тоны выше, чем на речь. «У детей младшего возраста (4—7 лет) имеет место резкое расхождение между тональными и речевыми порогами. Если у взрослых речевые пороги отстоят от тональных на 8—12 *дб*, то у маленьких детей эта разница составляет 18—22 *дб*» [26, стр. 17]. Следовательно, у детей разница между остротой слуха на тоны и на речь больше, чем у взрослых, причем чем меньше возраст детей, тем больше указанная разница.

Разница между остротой слуха на тоны и на речь объясняется большей сложностью слова как раздражителя. Для того чтобы воспринять слово, необходимо наличие слуха на тоны, но этого недостаточно. Восприятие слова представляет собой сложный процесс, который осуществляется при ведущем участии второй сигнальной системы в ее взаимодействии с первой, здесь имеют место сложнейшие процессы аналитико-синтетической работы коры больших полушарий. Отражение звуковых тонов представляется гораздо менее сложным процессом, осуществление которого возможно и не на столь высоком уровне протекания нервных процессов. Объясняя разницу между остротой слуха на тоны и на слова, А. Д. Коган пишет: «Совершенствование сложной аналитико-синтетической работы коры в области второй сигнальной системы и, соответственно, обострение слуха на речь происходит, вероятно, путем постоянной тренировки этих процессов в течение первых двенадцати лет жизни» [26, стр. 17].

Известно, что при восприятии речи человек сталкивается с самыми различными вариантами звучания слов, зависящими от многих условий (орфоэпическая правильность и четкость произношения, интонации в речи, различные сочетания звучаний и многое другое). Слово и входящие в его состав звуки имеют чрезвычайно сложную звуковую характеристику (например, стечение согласных, мягкая и твердая согласная и т. д.). И все же, несмотря на сложность звуковой характеристики и вариативность звучания устной речи, каждый человек может правильно воспринять обращенную к нему речь. В основе восприятия звуковой речи лежит так называемый фонематический слух, обеспечивающий возможность выделения и различения звуков речи, благодаря чему происходит осмысленное восприятие значения слов. Развитый фонематический слух обеспечивает правильное восприятие устойчивых смыслоразличительных элементов слова и понимание значения слова. В процессе развития фонематического слуха важную роль играют слуховая рецепция (высокое развитие абсолютной и различительной слуховой чувствительности), ощущения, получаемые с речедвигательного аппарата, и развитие понимания семантики речи, значения слов.

Развитие фонематического слуха у детей начинается очень рано. Ко времени поступления в школу дети обычно владеют речью, хорошо понимают обращенную к ним речь и довольно правильно произносят слова сами. Фонематический строй речи, которым ребенок практически владеет с раннего возраста, совершенствуется в процессе школьного обучения. Развитие фонематического слуха у детей в младшем школьном возрасте происходит в условиях систематической работы на уроках чтения, письма, развития речи. Тонкость и точность фонематического слуха младшего школьника несравненно выше, чем у ребенка дошкольного возраста.

Исследования Т. Г. Егорова и других, посвященные психологии обучения детей чтению, показали, что фонематический слух играет значительную роль в процессе чтения, особенно в процессе обучения чтению. В процессе упражнения детей в чтении, в рече-слуховом анализе и синтезе происходит развитие фонематического слуха. Необходимо активно развивать фонематический слух у детей в процессе их обучения путем выделения в I классе особого времени, так называемого удлиненного подготовительного периода, для проведения работы по активному развитию фонематического слуха, формированию фонематических представлений.

Дети, обучавшиеся чтению по системе удлиненного подготовительного периода, во время которого развитию фонематического слуха уделялось специальное внимание, лучше овладевали слоговыми приемами чтения. Чтение этих детей было не только более правильным, но и более быстрым.

В период первоначального обучения детей письму фонематические представления также играют значительную роль. Так, согласно исследованию Л. Ф. Спировой [33, стр. 62 и 40], дети, с которыми не проводилось специальной работы по развитию фонематических представлений, хуже справлялись с выделением звуков в слове, допускали гораздо большее количество разнообразных ошибок при письме по сравнению с детьми другой группы, с которыми проводилась специальная работа по развитию у них фонематического слуха и формированию фонематических представлений. Обучение детей письму в обеих группах проводилось в течение равного времени.

Развитие фонематических представлений способствует более четкой и точной дифференциации на слух звуков речи, что помогает правильному письму.

Как показали исследования А. Р. Лурия, Н. И. Жинкина, Л. К. Назаровой, Л. Н. Кадочкина, Р. М. Боскис, Р. Е. Левиной и других, в процессе чтения и письма, особенно на начальных ступенях обучения, наряду со слуховым анализом большое значение имеет и проговаривание (речевые кинестезии). Речевые кинестезии играют важную роль в тонком и точном восприятии звуковой речи, в уточнении процессов анализа и синтеза. Поэтому в процессе обучения ребенка грамоте предметом специальной работы педагога должен быть слуховой и артикуляционный анализ слова.

В процессе обучения детей грамоте важное значение имеет не только развитый фонематический слух и кинестетические ощущения, связанные с деятельностью органов речи, но и двигательные, и зрительные ощущения, возникающие в процессе письма. Исследования Е. В. Гурьянова и его сотрудников свидетельствуют об этой важнейшей роли двигательных ощущений, возникающих в процессе письма, о значительном развитии тонкости и точности движений руки в процессе обучения детей письму [11].

Поэтому прав Б. Г. Ананьев, когда пишет, что «первоначальное обучение грамоте формирует у ребенка цельную функциональную систему, в которой сенсорно-моторные и логические компоненты составляют неразрывное целое. Однако на начальных стадиях формирования такой системы особую роль играет культура речевого слуха, с одной стороны, развитие зрительно-моторных координаций — с другой. Эти линии развития совпадают в процессе обучения, но первоначально требуют специальных упражнений и специализированных дидактических материалов» [3, стр. 5]. Учитель начальной школы, особенно в I классе, большое внимание уделяет развитию речевого слуха у детей, повышению их различительной чувствительности при ощущении различных звуков путем систематических, длительных, специальных фонетических упражнений, а также в процессе работы по обучению детей чтению и письму.

Приведенные данные различных исследований свидетельствуют о развитии с возрастом абсолютной и различительной чувствительности к звуковым раздражителям (остроты слуха). Разностная чувствительность возрастает во много раз больше, чем чувствительность абсолютная.

В одних исследованиях (Н. В. Тимофеева и некоторых других авторов) не ставился специально вопрос о воспитании, об активном развитии у ребенка слуха. В этих работах изучалось только, как идет развитие слуха у детей и какого развития достигает ребенок к определенному возрасту. Другие исследования показывают, что в условиях специальной задачи и определенной работы по развитию слуха можно достичь значительных результатов в развитии слуховых ощущений у детей.

Экспериментальное исследование А. Н. Леонтьева [20, стр. 28] и его сотрудников (Ю. Б. Гиппенрейтер и др.) показало, что психические функции формируются при определенном воздействии в условиях обучения. Так, например, известно, что около 20% детей младшего школьного возраста обладает недостаточно развитым звуковысотным слухом; не умеет вокализовать заданный звук. Результаты исследования А. Н. Леонтьева показали, что путем формирования определенных устойчивых систем условнорефлекторных связей можно научить детей вокализировать заданный звук, значительно развить у них звуковысотный слух.

Развитие восприятия времени у детей младшего школьного возраста

Психика человека, отражая объективный мир, отражает и время как одну из форм существования материи. Для восприятия времени нет особых специализированных анализаторов. И. М. Сеченовым подчеркивалась особая роль слухового и кинестетического анализаторов в восприятии времени.

Слух в восприятии времени играет важнейшую роль, так как при помощи слухового анализатора отражаются временные особенности действия раздражителей, их длительность во времени, темп и ритм. «Звук и всякое мышечное движение мы сознаем как нечто непрерывно тянущееся во времени и мерим время короткими промежутками между звуками или периодическими сокращениями мышц»,— писал И. М. Сеченов, называя слух «анализатором времени» [31, стр. 70].

И. М. Сеченов отмечал, что движение также является мерой времени, «счетчиком периодически повторяющихся равных продолжительностей». Особенно большое значение в этом отношении он приписывал ходьбе [31, стр. 413]. Всякое движение, производимое с определенной, всегда одинаковой длительностью и периодичностью, может быть мерой времени.

В восприятии времени играют определенную роль и другие виды анализаторов. Большое значение имеют органические и другие ощущения. Исследования К. М. Быкова и его сотрудников показали роль в этом процессе ритмической функции организма в связи с условиями внешней среды.

Вся сложнейшая динамика аналитико-синтетической деятельности больших полушарий головного мозга человека также играет свою роль в восприятии временных отношений. «Продолжительность явлений мы чувствуем, ибо различаем в кратковременных из них начало, середину и конец. Но нет человека на свете, который различал бы непосредственно чувством степени продолжительности явлений за пределами секунд; а мыслим мы не только минутами, но годами и столетиями — и, конечно, опять в одеянии, чуждом чувствованию», — писал И. М. Сеченов [31, стр. 403—404]. Он подчеркивает роль мышления, знаний, практического опыта в процессе восприятия времени, в ориентировке, в значительных промежутках времени.

В психологии принято говорить о восприятии времени в различных планах: во-первых, как непосредственном восприятии небольших промежутков времени в их временной длительности и последовательности; во-вторых, как знании единиц (мер) времени и ориентированности во времени (создание временно́й перспективы).

Младший школьный возраст является существенно важным этапом в развитии восприятия времени у детей, так как в этом возрасте постоянно предъявляются определенные требования к организации жизни ребенка во времени, к точности ориентированности его во времени. Дети усваивают единицы измерения времени и систематизированные знания о времени, учатся правильно передавать в своей речи различные временные отношения. Оценка временных интервалов у школьников становится более точной и с возрастом обнаруживает значительное улучшение.

* * *

В исследованиях С. Н. Шабалина, Л. В. Полосиной, З. Г. Лавровой, И. И. Канаева, А. А. Крауклис и других изучались особенности восприятия школьниками небольших промежутков времени.

Школьникам предлагалось читать специально подобранный материал и в этом процессе определять длительность различных небольших промежутков времени. Приводим полученные С. Н. Шабалиным [44] данные определения минуты учениками различных классов: I класс — 11,5 сек.; III класс — 24,8 сек.; V класс — 31,1 сек.; VII класс — 35,7 сек. Средние показатели восприятия минуты от класса к классу все более приближаются к правильным, т. е. приобретают все более объективный характер. Школьники I—VII классов в своей массе преуменьшают реальную длительность минуты. Но это преуменьшение становится все меньшим, определение минуты становится все более объективно верным.

Как показывают данные, полученные С. Н. Шабалиным, средние отклонения в определении небольших промежутков времени (5, 10, 15 мин.) от класса к классу становятся меньше, а их определения все более объективно верными. Наибольшие отклонения у школьников всех классов наблюдаются при определении наибольшего промежутка времени (15 мин.). Отклонения в определении указанных промежутков времени у школьников идут преимущественно в сторону преувеличения действительной длительности этих промежутков.

Исследования Л. В. Полосиной [28, стр. 69] посвящены изучению запаздывающих (и следовых) условных рефлексов у детей школьного возраста (12 лет). Л. В. Полосина пришла к выводу, что у всех детей этого возраста вырабатываются «рефлексы на время». В скорости образования условных рефлексов на время отмечаются индивидуальные различия. «Развитие запаздывания на 1 мин. представляет довольно трудную задачу для нервной системы ребенка и требует большого (от 45 до 300) количества сочетаний» [28, стр. 69]. «При выработке дифференцировок на время у детей школьного возраста... отмечается... замедление и затруднение при дифференцировке больших промежутков времени (в 90 сек.)» [29, стр. 243].

З. Г. Лаврова [19] отмечает трудность образования следовых рефлексов у детей; наблюдались случаи, когда это оказывалось непосильной задачей. Следовые рефлексы у детей характеризуются точностью и специализированностью, однако они неустойчивы и легко нарушаются. У детей школьного возраста (10 лет), по сравнению с дошкольниками, быстрее вырабатываются следовые рефлексы, отмечается также и большая скорость образования второго следового рефлекса по сравнению с образованием первого.

К. И. Герман [10] отмечает, что у детей школьного возраста (12 лет), по сравнению с дошкольниками (5 лет), выработанные запаздывающие условные реакции оказываются значительно более устойчивыми. К. И. Герман было прослежено образование такой же запаздывающей реакции на раздражение другого анализатора (зрительного анализатора вместо слухового);

наблюдалось ускорение при выработке второго запаздывающего рефлекса. Аналогичный факт отмечается и при выработке реакции на новый условный раздражитель.

Изучению выработки условного рефлекса на время у детей от 9 до 14 лет посвящено исследование И. И. Канаева [16]. Интервалы времени были равны 3, 6 и 12 мин. И. И. Канаев показал, что условный рефлекс на время у детей 9—14 лет образуется довольно быстро, в результате небольшого количества подкреплений; при этом может быть достигнута большая точность в оценке различных небольших интервалов времени.

А. А. Крауклис [18] также прослежено образование и угашение условного рефлекса на время у детей от 9 до 14 лет. Вырабатывался мигательный условный рефлекс и одновременно изучалось образование мигательного условного рефлекса на краткие интервалы времени (от 30 до 120 сек.) и образование условного рефлекса на время со стороны дыхания. А. А. Крауклис отмечено, что у подавляющего большинства детей в период выработки мигательного условного рефлекса образуется мигательный рефлекс на время; причем у некоторых детей условный рефлекс на время образуется до выработки мигательного условного рефлекса. Условный рефлекс на время со стороны дыхания также нередко образуется до выработки условной реакции. При угашении условного мигательного рефлекса обычно раньше угасала условная реакция мигания, чем соответствующий рефлекс на время. Если же в период угашения условного рефлекса сокращался интервал между раздражителями, то у большинства детей отмечалась тенденция к перестройке условного рефлекса на время на новый интервал, несмотря на отсутствие подкрепления.

Еще Э. Мейман провел исследование восприятия и воспроизведения различных темпов и тактов детьми от 6 до 14 лет и взрослыми. Исследование показало, что детям «без особых упражнений доступны только средние темпы и простые построения тактов... Младшие дети до 8-летнего возраста не умеют ни улавливать, ни воспроизводить быстрых и медленных темпов. Для семилетнего ребенка промежутки в 0,4 сек. представляют собой уже наивысший доступный предел быстроты, а при промежутках в 2 сек. даже у некоторых детей 12 лет прекращается способность правильно отмечать их при параллельном отбивании такта. При самых маленьких промежутках времени дети отбивают такт слишком медленно, а при более значительных — слишком быстро; при этом наблюдается, что дети даже не замечают своей ошибки, из чего явствует вместе с тем неудовлетворительное улавливание данного темпа». Делая педагогические выводы, Э. Мейман отмечает, что «чувство такта у ребенка нуждается в воспитании... и может быть и у детей младшего возраста доведено до значительного совершенства с помощью упражнений... При ритмическом письме и ритмической речи также никогда не следует брать слишком быстрого темпа» [23, стр. 272 и 274].

В современной литературе очень мало исследований, посвященных изучению восприятия и воспроизведения темпа у детей младшего школьного возраста. А. П. Тамбиева [34] исследовала дифференцирование промежутков времени в процессе осуществления движений определенного темпа. Исследовалась способность детей школьного возраста поддерживать постоянный темп движений, а также определялась минимальная величина изменения темпа соответственно заданию, в сторону ускорения или замедления. Исследование проведено на девочках в возрасте от 7 до 16 лет. Исследуемое движение — вращение педалей велосипеда — несложное движение, являющееся наиболее типичным видом циклических движений, в котором темп является важной переменной величиной. А. П. Тамбиевой получены данные, характеризующие изменение с возрастом дифференцирования темпа движений, когда темп не поддерживается звуковым сигналом. «В большинстве случаев в течение всех 5 мин. работы девочки не удерживали темп движений постоянным. Темп на протяжении всей работы менялся и лишь некоторое время удерживался детьми на одинаковом уровне. Длительность удержания темпа на постоянном уровне индивидуально различна и увеличивается с возрастом, составляя в среднем для девочек 7—8 лет — 2,2 мин.; 9—10—2,8; 11—12—3,1; 13—14—3,6 и 15—16 лет — 3,4 мин. [34].

А. П. Тамбиева пришла к выводу, что с возрастом происходит постепенное улучшение способности дифференцировать темп движений. Развитие этой способности заметно до 13—14-летнего возраста.

В. Е. Котов [17] исследовал взаимодействие сигнальных систем в восприятии времени детьми среднего школьного возраста. В результате экспериментального исследования В. Е. Котов пришел к выводу, что в отражении коротких временных интервалов (2—5 сек.) ведущую роль играет первая сигнальная система. В процессе отражения длительных временных интервалов (от 5 до 60 сек.) соотношение сигнальных систем меняется, постепенно увеличивается роль второй сигнальной системы. Временно́й интервал в 25—30 сек. явился критическим моментом, начиная с которого ведущая роль принадлежала второй сигнальной системе.

В. Е. Котов показал, что соотношение сигнальных систем в восприятии одних и тех же временных интервалов не остается одинаковым для различных возрастных групп в пределах среднего школьного возраста. Возрастные особенности проявляются в том, что чем старше ребенок, тем больший удельный вес принадлежит речевым связям.

В точности восприятия времени определенную роль играют те реальные процессы и явления, которые происходят в данные промежутки времени. Известно (А. Ф. Лазурский и др.), что на оценку продолжительного периода времени влияет количество событий, совершающихся в этот период. Большое количество событий создает впечатление небольшой длительности непосредственно воспринимаемого времени. Если же оценивается длительность давно прошедшего времени, то большое количество событий создает впечатление значительной продолжительности. Данные по этому вопросу содержатся в исследованиях Д. Г. Элькина [48, стр. 49]. Рассматривая особенности формирования временно́й перспективы у школьников IV—X классов, Д. Г. Элькин в оценке протяженности и последовательности событий прошлого определенное значение придает количеству и связанности воспроизводимых действий или поступков. Чем больше количество воспроизведенных действий, тем больше кажется и длительность событий. Прошлое, которое в процессе воспроизведения кажется бессодержательным, оценивается как явление небольшой продолжительности. Отмечая этот факт, Д. Г. Элькин указывает на необходимость учитывать его в процессе обучения истории и другим предметам.

Дети точно воспринимают отрезки времени, связанные с повседневным режимом дня, с систематическим выполнением учебной работы. Уже в начальных классах школы у учащихся появляется довольно точное восприятие длительности урока. Наблюдались такие случаи: с учениками проводили интересную беседу, звонка с урока не давали, и, когда время урока истекало, дети начинали отвлекаться от работы, появлялось оживление в классе. Режим имеет большое значение для выработки у детей точного восприятия различных отрезков времени, правильной ориентировки во времени, понимания реального значения различных единиц времени. Сколько нужно времени, чтобы приготовить уроки, сколько можно гулять, сколько времени нужно, чтобы без опозданий явиться в школу, и т. д.— в этих вопросах, связанных с восприятием времени, учащиеся очень скоро начинают правильно ориентироваться.

Школа, предъявляя новые требования к распределению времени ребенка, изменяет и его домашний режим. Л. А. Ефимова, специально наблюдавшая детей в период подготовки к поступлению в первый класс, отмечает, что накануне посещения школы у детей появляется настороженность, заключающаяся в том, что дети боятся опоздать в школу [14, стр. 52—62].

С первого сентября у детей появляется особенное отношение ко времени. В работе Л. А. Ефимовой приводится подробное описание того, как ученики первого класса осваивают новый для них школьный и домашний режим, как постепенно у детей появляется бо́льшая точность и уверенность ориентировки во времени.

Так, Л. А. Ефимовой проведен опыт по восприятию времени урока в процессе обучения в школе. В дни обычных занятий в школе звонок с некоторых уроков давался раньше времени. Как выяснилось в результате наблюдений, ученицы первого класса 3 и 5 сентября не заметили, что урок был значительно короче обычного (15 мин. вместо 45 мин.). 15 сентября, когда ученики посетили уже 45 уроков, продолжительностью в 45 мин. каждый, на преждевременный звонок с урока они реагировали вопросами: «Почему так скоро? Мы только один раз прочли» и т. д. К концу первого месяца учебы почти все дети заметили и гораздо меньшее сокращение урока (всего на 15 мин.). Все ученики II класса сразу же заметили, что урок был короче обычного, но затруднились определить, насколько сокращен урок. Ученики III класса с уверенностью отметили, что звонок дан раньше времени. Ученики IV класса приблизительно верно указали, что прошло всего 10—15 мин. урока. О времени урока ученики судили по количеству проделанной работы. Данные экспериментов Л. А. Ефимовой ярко свидетельствуют о том, что строгое и длительное соблюдение школьного режима способствует точному восприятию определенных интервалов времени. Характерным является также и то, что дети определяют время по количеству проделанной работы на уроке.

⁂

Циген, Г. Я. Трошин, Д. Г. Элькин, С. Н. Шабалин, Л. А. Ефимова и др. изучали знание детьми различного возраста единиц времени, понимание реального значения определенных отрезков времени, исследовали роль знаний в процессе восприятия времени и ориентированность детей во времени.

Г. Я. Трошин [37] исследовал знание реальной длительности времени, знание мер времени детьми младшего школьного возраста (исследовался преимущественно 10-летний возраст). Г. Я. Трошиным установлено, что дети младшего школьного возраста имеют некоторые знания о времени; правильные знания о дате, о сравнительно малых промежутках времени, определяемых режимом, все дети знают, сколько им лет. Однако это знание времени еще недостаточно полное и точное, в какой-то мере это только формальное словесное знание, так как на проверочный вопрос («Сколько времени прошло с тех пор, как ты родился?») 24% детей правильно ответить не могут.

Как показали современные исследования (Д. Г. Элькина, Л. А. Ефимовой и др.), в процессе обучения в школе у детей младшего школьного возраста значительно развивается знание времени, развиваются временные представления, понятия и обобщения, дети начинают правильно ориентироваться в довольно длительных промежутках времени.

Большую роль в восприятии времени играет знание детьми мер времени.

Знание мер времени изучалось Г. Я. Трошиным [37, стр. 268—278, 847—849]. Он установил, что не всем детям 10-летнего возраста известно точное разграничение и соотношение мер времени (40% детей дали не вполне верные, неверные ответы или не могли понять задания).

Л. А. Ефимовой [14, стр. 83—84] были проведены аналогичные эксперименты. Ученики I класса должны были расположить последовательно ряд карточек с написанными на них единицами мер времени от самого маленького до самого большого, и наоборот. С этим заданием (классификация мер времени) ученики справились безошибочно. Нужно отметить, что в исследовании Л. А. Ефимовой получены более высокие показатели, чем у Г. Я. Трошина.

Исследование Г. Я. Трошина показало также, что дети младшего школьного возраста знают меры времени, но эти знания более полны и точны в отношении малых промежутков времени, знакомых детям из их повседневной практики. Но даже и в этом случае у многих детей (около 50%) знание мер времени оказывается только словесным, не наполненным определенным конкретным содержанием. Дети часто неточно оперируют мерами времени, не умеют дать правильную количественную характеристику определенных мер времени (не могут определить, например, что можно сделать за час). Знания о больших промежутках времени очень неточны.

Уже Циген [55] показал, что дети 6—8 лет обычно знают только малые промежутки времени, с которыми они знакомятся в ходе повседневной жизни. Так, 8-летние дети знают час, полчаса, четверть часа потому, что это играет роль в режиме, но на вопрос, сколько часов имеет день, они отвечали: 19, 21, 23, 60 часов.

В исследовании Л. А. Ефимовой приводятся данные о представлении времени учениками I класса в конце учебного года (т. е. примерно у детей 8—9-летнего возраста). Все учащиеся знают, что такое день, ночь, сутки, могут правильно подсчитать, сколько часов пройдет, пока они спят ночью, знают, сколько часов в сутках, сколько в часе минут, в минуте — секунд и т. п. Вся система обучения детей в I классе на уроках арифметики, чтения и других предметов включает в себя обучение правильному восприятию, представлению и знанию времени. Результаты такого обучения красноречиво проявились в экспериментах Л. А. Ефимовой [14, стр. 72—74].

Таким образом, результаты исследований Цигена, Трошина, Ефимовой, проведенные на различных возрастных группах детей младшего школьного возраста, свидетельствуют о том, что детям этого возраста более знакомы малые промежутки времени, с которыми они обычно имеют дело в повседневной практике. Знание более длительных промежутков времени у детей этого возраста еще недостаточно сформировано, сознательная ориентировка во времени продолжает развиваться.

Рассмотренные выше данные Цигена и Трошина получены преимущественно методом беседы. С. Н. Шабалин [44, стр. 235—240] провел исследование, пользуясь не только беседой, но и экспериментом, более строго методически организовав исследование, что делает полученные им данные более объективными и доказательными. Данные Шабалина показывают, что понимание реального значения единиц времени у школьников от класса к классу становится все более верным. Мерой времени, усваиваемой школьниками раньше других, является час. Усвоение знания о реальном значении единиц времени происходит у учащихся в процессе обучения в школе. Час — единица времени, на которую прежде других ориентируется школьник в своей учебной деятельности и повседневной жизни. Это и является объективной причиной того, что час является мерой времени, которую школьники осознают в ее реальном значении раньше других. Далее следует день и неделя. Знание реального значения этих мер времени определяется тем, что планирование работы учащихся осуществляется обычно в пределах этих отрезков времени. Школьники хуже понимают реальное значение таких единиц времени, которые реже встречаются в их практике распределения и планирования работы и жизни (месяц, секунда, минута).

Понимание школьниками реального значения единиц времени изучалось также М. Н. Шардаковым совместно с И. Круковским [45, стр. 29]. В этом исследовании также получены сходные данные, показывающие, что с возрастом развивается правильное понимание реального значения единиц времени; прежде всего и наиболее точно ученики воспринимают длительность отрезка времени в один час.

Так, например, правильное понимание реального значения отрезка времени в один час оказалось у 80% учеников IV класса и у всех учащихся VI класса.

В восприятии времени играет роль сравнение, сопоставление, особенно в случаях, когда предметом восприятия является значительный промежуток времени. Обычно это сравнение с длительностью, которая хорошо известна, например сравнение с длительностью урока, с длительностью пути от дома до школы и т. д.

В работе Л. А. Ефимовой приводятся материалы наблюдений и экспериментов по восприятию времени учащимися первого класса, выражению в речи и поведении ученика ориентированности во времени. В этой работе имеются интересные материалы о представлении и восприятии времени детьми до посещения школы, в первые несколько недель учебы и в конце учебного года [14]. Л. А. Ефимовой собраны данные о выражении временных отношений в речи детей, в частности при употреблении ими временны́х наречий. Л. А. Ефимова отмечает, что учащиеся I класса уже в начале учебного года очень свободно пользуются наречиями в качестве выражения временны́х отношений, но вкладывают в данные слова смысл, ограниченный их конкретными знаниями.

Приведем пример со словом «давно»: «Давно училась не я, а моя сестра», «Давно было Первое мая», «Давно мы гуляли в воскресенье», «Давно рвали цветы, это три дня прошло» и т. д. Беседы, проведенные с учащимися I класса в конце учебного года, показали, что дети гораздо лучше владеют временными наречиями, вкладывая в данные слова более обобщенный смысл. Например, слово «давно»: «Давно была война», «Давно я была маленькой», «Давно умер В. И. Ленин». Беседы, проведенные с учащимися IV класса до систематического изучения курса истории, показали, насколько уточняется смысл и обогащается употребление временных наречий в речи учащихся по сравнению с первоклассниками. Приведем выписку из протокола беседы, в которой дети, указывая время жизни и деятельности исторических личностей, употребляли слово «давно».

«Экспериментатор. Как же это давно?

Ученица Б. Очень давно.

Экспериментатор. Год, два, десять лет или же сто лет?

Ученица. Сто и пятьдесят лет.

Экспериментатор. А как же это не так давно?

Ученица П. Это меньше, чем очень давно.

Экспериментатор. А сколько это лет?

Ученица. Пятьдесят, тридцать лет.

Экспериментатор. А сколько это недавно?

Ученица З. Недавно, это умер В. И. Ленин.

Экспериментатор. А сколько лет прошло со дня смерти В. И. Ленина?

Ученица З. Прошло 29 лет, а кажется недавно» [14, стр. 165].

С развитием представлений об исторической перспективности времени, с усвоением системы знаний в процессе изучения истории в IV классе учащиеся более точно, дифференцированно и обобщенно употребляют в речи различные временны́е наречия. Однако знание промежутков времени, ориентировка в них у детей младшего школьного возраста недостаточно точны. События значительной отдаленности во времени часто вообще неправильно определяются в отношении длительности, последовательности и локализации их в ряду других событий. В процессе выработки правильной ориентированности учащихся во времени большое значение имеет раскрытие перед ними причинной зависимости событий, сравнение различной длительности событий.

На основании экспериментальных данных доказано, что в восприятии длительных отрезков времени большую роль играет знание мер времени и так называемые точки отсчета времени.

Д. Г. Элькин [48], изучая роль и характер временны́х ориентиров у детей, исходил из предположения, что в случае, когда временна́я ориентировка сопряжена с некоторыми трудностями, обычно обращаются к различного рода вспомогательным приемам, которые облегчают восприятие времени, ориентировку во времени. (Одним из приемов является пользование так называемыми точками отсчета.) По данным Д. Г. Элькина, в младшем школьном возрасте пользуется временны́ми ориентирами небольшое число детей (всего 33%). Чем старше школьники, чем значительнее круг их знаний, чем больше их опыт, тем чаще встречаются точки отсчета времени (11—16 лет — 50%, 16—18 лет — 84%).

Правильность временно́й локализации в значительной мере зависит от пользования ориентирами: безошибочное определение места событий в прошлом наблюдается главным образом там, где ребенок прибегает к помощи тех или иных точек отсчета времени.

Временны́е ориентиры, которыми пользуются дети, носят различный характер. Их можно разделить на 4 группы: 1) явления природы, изменения, связанные с временами года; 2) события в семье ребенка, в семье его друзей, знакомых; 3) события в жизни детского сада, школы; 4) события большого общественного значения, представляющие собой крупные календарные даты.

Из исследования Д. Г. Элькина видно, что «с возрастом ребенка, по мере того как он в процессе воспитания и обучения овладевает основами наук, не только чаще наблюдается пользование временны́ми ориентирами, но и изменяются их особенности: они приобретают все в большей и в большей степени характер крупных исторических событий, больших исторических дат» [48, стр. 552].

Понимание событий прошлого требует умения представлять их в определенной последовательности, связывать их с определенными временны́ми условиями, с временно́й периодизацией. При обучении истории учащиеся встречаются с понятиями «век», «эра» и т. д., учатся соотносить различные единицы времени. Например, большую трудность для учащихся представляет соотношение таких единиц времени, как эра, век, год; у учащихся лишь постепенно вырабатывается умение переводить годы в века. «Вопрос конкретизации и осознания хронологических дат имеет особое значение для IV—V классов средней школы. В этих классах мы часто наталкиваемся на полное непонимание отдаленности события во времени. Учащийся не представляет себе, как давно было то или другое событие, и, таким образом, даты являются для него ничего не говорящей абстракцией, которая мало вяжется с событиями и скоро забывается»,— пишет Е. И. Игнатьев, рекомендуя ряд методических приемов для обучения детей ориентированности в исторических событиях [15, стр. 75].

Младший школьный возраст является важным периодом в развитии восприятия и знания времени.

Старшие дошкольники и школьники I—II классов обычно живут настоящим. Однако известно, насколько большое воспитательное значение придавал А. С. Макаренко созданию у ребенка временно́й перспективы, воспитанию не только близкой, но и далекой перспективы (или мотивации) деятельности.

Общие замечания о развитии восприятия у детей младшего школьного возраста

Наиболее характерной чертой восприятия учащихся I и отчасти II класса является его малая дифференцированность. Восприятия ребенка этого возраста большей частью отражают только отдельные признаки, свойства предметов или явлений, и процесс углубленного анализа играет еще незначительную роль в восприятии. Процесс восприятия часто ограничивается только узнаванием и последующим за ним называнием предмета.

Эти особенности восприятия детей показаны, например, в исследованиях Е. И. Игнатьева по изобразительной деятельности. Перед учащимися I класса была поставлена натура для рисования — цветной кувшин. Дети быстро всматриваются в форму кувшина, часто называют ее и затем рисуют, совсем не обращаясь больше к этой натуре (хотя их к этому и стимулирует разными приемами экспериментатор). В результате такого рисования с натуры у детей были получены изображения кувшина различной формы, иногда значительно отличающиеся друг от друга. Это объясняется тем, что учащиеся «узнали», а часто и назвали по-своему форму кувшина, но не прибегали к дальнейшему анализу формы в процессе изображения.

Аналогичную картину получил Е. И. Игнатьев и в тех случаях, когда учащимся этих классов было дано задание точно передать цвет кувшина в своем рисунке. Большинство учащихся первого класса делало попытку определить цвет кувшина путем называния и в дальнейшем отказывалось от более точного анализа его цвета. Таким образом, и здесь они остановились на ступени только узнавания цвета.

О недостаточной дифференцированности восприятия у первоклассников говорят и опыты с узнаванием и классификацией бабочек, проведенные автором настоящей статьи. Эти опыты показали, что в основном, как и в опытах с рисунком. дети этого возраста ограничивались лишь перечислением отдельных признаков и делали очень мало попыток систематически анализировать воспринимаемые предметы.

В экспериментах по изучению конструктивной деятельности Е. Шаламон получил аналогичную характеристику восприятия у первоклассников. Собирая машину из отдельных элементов по восприятию фотоизображения машины, первоклассники старались ограничиться только нахождением соответствующей (похожей) детали, не прибегая к более точному ее анализу. В результате такой монтажной работы у этих детей часто наблюдались хаотические поисковые действия в процессе работы и большое количество ошибок в результате сборки машины.

Наряду с этим следует особенно подчеркнуть то, что слабость анализа в восприятии первоклассников можно преодолеть при упорной, длительной и систематической работе учителя. Специальные опыты Е. И. Игнатьева показывают, что можно не только первоклассника, но и старшего дошкольника обучить систематическому наблюдению натуры в процессе всего хода рисования. Не представляет сомнения возможность обучения учащихся наблюдению и наблюдательности в процессе их учебной работы в школе.

Начиная со второго класса у школьников процесс восприятия понемногу усложняется, все в большей степени в нем начинает принимать участие анализ. В отдельных случаях восприятие приобретает характер наблюдения. Восприятие как процесс, дающий возможность ориентировки во внешнем мире, начинает отделяться от специального восприятия определенных объектов в процессе их познания в ходе обучения. Изменяется роль слова. У младших учащихся слово-название, как мы видели выше, завершает процесс восприятия (назвав цвет, дети переставали его дальше анализировать). У более старших учащихся слово (название) после момента узнавания предмета в целом или отдельной его детали знаменует собой только глобальное обозначение, как бы осознание области, которая должна еще подвергнуться более тщательному исследованию. Однако младшие школьники к изучению объектов обычно не приходят сами, их к этому должен подвести преподаватель.

В процессе постепенного перехода от нерасчлененного восприятия к более углубленному, расчлененному восприятию мы наблюдаем большую неравномерность, т. е. этот переход не делается сразу универсальным во всех случаях. Учащийся в восприятии одних объектов может стоять на более высоком уровне анализа, а в восприятии других оставаться еще на низком уровне. Обычно учащиеся переходят на более высокий уровень восприятия в тех видах учебной деятельности, в которых они достигают наиболее продуктивных результатов. Например, уровень восприятия в процессе рисования или пения при отсутствии должного организованного обучения у учащихся IV класса может оставаться чрезвычайно низким.

Переход учащихся к более углубленным формам анализа в процессе восприятия связан с общей постепенной перестройкой их личности. Познавательные интересы первоклассника характеризуются простым накоплением фактов и сведений об окружающем мире. В этом возрасте познание нового сводится, главным образом, к присоединению к своему прежнему опыту нового факта, новой подробности. В дальнейшем постепенно происходит усложнение познавательных интересов. Ребенка теперь начинает интересовать существо самого предмета. В связи с этим ребенок все больше и больше начинает наблюдать и изучать интересующие его объекты. Изменяется и отношение учащихся к восприятию важных для них объектов в ходе обучения. Чем старше учащийся начальных классов, тем более возможно обучение его углубленному восприятию и наблюдению. Эту особенность в развитии восприятия у младших школьников необходимо широко использовать в процессе обучения в школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ананьев Б. Г.* Развитие механизмов пространственного различения. Сб.: «Вопросы детской и общей психологии», М., изд-во АПН РСФСР, 1954.

2. *Ананьев Б. Г.* Формирование восприятия пространства и пространственных представлений у детей. «Известия АПН РСФСР», 1956, вып. 86.

3. *Ананьев Б. Г.* и *Попова А. П.* Некоторые психологические вопросы букварного периода первоначального обучения грамоте. «Известия АПН РСФСР», 1950, вып. 26.

4. *Белостоцкий Е. М.* и *Белостоцкая Е. М.* Гигиена зрения учащихся с различной рефракцией (влияние неисправленных аномалий рефракции на утомляемость). Отчет Института им. Гельмгольца. Рукопись. М., 1952.

5. *Белостоцкая Е. М.* и *Хватова А. В.* Методика исследования зрения в связи с динамическим наблюдением зрения школьников. Отчет Института им. Гельмгольца. Рукопись, М. 1955.

6. *Волокитина М. Н.* Особенности восприятия и графического изображения плоскостных фигур в дошкольном возрасте. Ученые записки института психологии. Т. I, М., 1940.

7. *Волокитина М. Н.* Очерки психологии школьников первого класса. М., Учпедгиз, 1954.

8. *Галкина О. И.* О восприятии детьми формы при обучении письму и рисованию в первом классе. Сб.: «Вопросы детской и общей психологии». М., изд-во АПН РСФСР, 1954.

9. *Галкина О. И.* Обучение рисованию в начальной школе. М., изд-во АПН РСФСР, 1953.

10. *Герман К. И.* Запаздывающее торможение в возрастном аспекте. Сб.: «Опыт систематического экспериментального исследования онтогенетического развития корковой динамики человека». М., 1940.

11. *Гурьянов Е. В.* и *Щербак М. К.* Психология и методика обучения письму в букварный период. М., Учпедгиз, 1952.

12. *Егоров Т. Г.* Психология овладения навыком чтения. М., изд-во АПН РСФСР, 1953.

13. *Ендовицкая Т. В.* К вопросу о развитии остроты зрения в дошкольном возрасте. «Известия АПН РСФСР», 1955, вып. 64.

14. *Ефимова Л. А.* Развитие представлений о глубине исторического времени у детей младшего школьного возраста. Канд. дисс. Л., 1954.

15. *Игнатьев Е. И.* Как научить учащихся готовить уроки по истории. «Преподавание истории в школе», 1948, № 2.

16. *Канаев И. И.* Материалы к физиологии отсчета времени детьми. «Физиологический журнал СССР им. Сеченова», 1956, т. XLII, № 4.

17. *Котов В. Е.* Взаимодействие сигнальных систем действительности в восприятии времени. Научная конференция, посвященная 50-летию со дня смерти И. М. Сеченова (тезисы докладов). Одесса, 1955.

18. *Крауклис А. А.* Данные об условном рефлексе на время у детей. «Журнал высшей нервной деятельности им. Павлова», 1957, т. VII, вып. 4, стр. 534—539.

19. *Лаврова З. Г.* Об ориентировочных следовых рефлексах у детей. Сб.: «Экспериментальные исследования высшей нервной деятельности ребенка». М., Госмедиздат, 1933.

20. *Леонтьев А. Н.* О системной природе психических функций. Тезисы докладов философского факультета. М., изд-во МГУ, 1955.

21. *Леонтьев А. Н.* Ощущения, восприятие и внимание детей младшего школьного возраста. Сб.: «Очерки психологии детей». М., изд-во АПН РСФСР, 1950.

22. *Люблинская А. А.* Роль речи в развитии зрительного восприятия у детей. Сб.: «Вопросы детской и общей психологии». М., изд-во АПН РСФСР, 1954.

23. *Мейман Э.* Лекции по экспериментальной педагогике. Т. I, Спб., 1915.

24. *Мухин С. В.* Восприятие цвета и формы предметов детьми дошкольного возраста. Ученые записки МГПИ им. Ленина. Т. 27. Вып. 2, 1941.

25. *Назарова Л. К.* Предупреждение ошибок в письме учащихся III—IV классов. М., изд-во АПН РСФСР, 1958.

26. Научное совещание по вопросам физиологической акустики. Л., изд-во АН СССР, 1954.

27. *Павлов И. П.* Собрание сочинений. Т. III. Книга I—II и т. IV. М.—Л., изд-во АН СССР, 1951.

28. *Полосина Л. В.* Исследование запаздывающих и следовых условных рефлексов у детей. Опыт систематического исследования условнорефлекторной деятельности ребенка. М—Л., изд-во «Работник просвещения», 1930.

29. *Полосина Л. В.* Дифференцирование времени у детей школьного возраста. Сб.: «Основные механизмы условнорефлекторной деятельности ребенка». М.—Л., изд-во «Работник просвещения», 1930.

30. *Сеченов И. М.* Физиология органов чувств, Спб., 1867.

31. *Сеченов И. М.* Избранные произведения. Том I, М., изд-во АН СССР, 1952.

32. *Сорокун П. А.* Формирование пространственных представлений у младших школьников. Ученые записки Ленинградского пединститута. Т. XII, Л., 1955.

33. *Спирова Л. Ф.* Роль фонематических представлений при обучении детей письму. Канд. дисс. М., 1952.

34. *Тамбиева А. П.* Дифференцирование темпа движений детьми школьного возраста. «Материалы 2-й научной конференции по вопросам возрастной морфологии и физиологии», М., изд-во АПН РСФСР, 1955.

35. *Тимофеев Н. В.* и *Коган А. Д.* Возрастные изменения остроты слуха у детей. «Вестник ото-рино-ларингологии», 1954, № 6.

36. *Тимофеев Н. В.* и *Покрывалова К. П.* Возрастные изменения порогов слышимости. Журн. «Проблемы физиологической акустики», т. II, изд-во АН СССР, 1950.

37. *Трошин Г. Я.* Антропологические основы воспитания. Т. I и II. Спб., 1915.

38. Труды Института уха, горла и носа, М., 1953.

39. Труды первой научной конференции по возрастной морфологии и физиологии. М., изд-во АН СССР, 1954.

40. *Ухтомский А. А.* Собрание сочинений. Т. IV, Л., ЛГУ, 1945.

41. *Хачапуридзе Б. И.* Дидактический материал и игры в связи с некоторыми задачами воспитания дошкольников. Тбилиси, 1939.

42. *Хачапуридзе Б. И.* Основы дошкольных дидактических материалов. Сб.: «Исследования о новых дидактических материалах для детских садов». Тбилиси, 1946.

43. *Шабалин С. Н.* Предметнопознавательные моменты в восприятии формы дошкольниками. Ученые записки Ленинградского пединститута им. А. И. Герцена. Т. 18, 1939.

44. *Шабалин С. Н.* Развитие понимания реального значения единиц времени у школьников I—VII классов. Ученые записки Ленинградского пединститута им. А. И. Герцена. Т. 96, 1954.

45. *Шардаков М. Н.* Очерки психологии школьника. М., Учпедгиз, 1955.

46. *Шварц Л. А.* Развитие цветоощущения у детей школьного возраста. «Бюллетень экспериментальной биологии и медицины». Т. XXV. Вып. 3, 1948.

47. *Шиф Ж. И.* Подбор сходных цветовых оттенков и название цветов. Сб.: «Вопросы психологии глухонемых и умственно отсталых детей». М., Учпедгиз, 1940.

48. *Элькин Д. Г.* Восприятие времени. Докт. дисс., 1949.

49. *Элькин Д. Г.* Особенности формирования временной перспективы у школьника и ее роль в процессе обучения. Сб.: «Вопросы детской и педагогической психологии». Киев, 1956 (на укр. яз.).

50. *Яковлева* Н. М. Особенности усвоения мер длины у учащихся I—II классов. «Известия АПН РСФСР», 1956, вып. 86.

51. *Descouedres A.* Couler, Forme on Nombre? Archives de Psychologie. Geneve, v. XIV, № 56, December, 1914.

52. *Engelsperger* und *Ziegler*. Beitrage zur Kenntniss der phisischen und psychischen Entwicklung der 6-jährigen. Zeitschrift für experim. Pädag., 1905.

53. *Segers*. Kecherches sur la perception visuelle ches des enfánts agés 3 a 12 ans. Journ. de Psych., № 6, 1926.

54. *Foucault M.* L'acuité visuelle et l'acuité auditive chez les écoliers. L'année psychologique, p. 90, 1925.

55. *Zichen*. Die Ideenassoziation des Kindes, 1898.

К. П. МАЛЬЦЕВА

ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Развитие произвольного и непроизвольного запоминания у младших школьников

Произвольное запоминание

При усвоении учебного материала необходимо преднамеренное или произвольное запоминание и воспроизведение. В отличие от непроизвольного, такое запоминание является целенаправленным, подчиненным задаче запомнить или воспроизвести.

Приступая к обучению в школе, дети уже умеют запоминать произвольно. Однако это умение несовершенно. На протяжении всего младшего школьного возраста ученики нуждаются в том, чтобы их работа по запоминанию учебного материала направлялась учителем.

Учебная деятельность стимулирует развитие произвольной памяти школьника, ставя ученика в условия необходимости произвольного запоминания и воспроизведения программного материала.

Как показали эксперименты Т. Н. Баларич [1], мотивы деятельности, в которую включено запоминание, оказывают влияние на повышение его продуктивности. В одних опытах этого исследования ученикам IV класса предлагалось запоминать текст и сообщалось, что он не имеет отношения к тому, что ученики должны изучать в школе. При запоминании второго аналогичного текста учащиеся предупреждались, что этот текст имеет отношение к тому материалу, который будет изучаться в школе через некоторое время. Школьники запомнили второй текст быстрее, воспроизводили его точнее и дольше помнили.

Продуктивность произвольного запоминания зависит от степени интеллектуальной активности школьников в этой деятельности. Условием же, содействующим интеллектуальной активности, является овладение средствами запоминания. К числу этих средств относятся прежде всего дифференцировка школьниками мнемических задач, т. е. целей, которые ставятся перед запоминанием в каждом конкретном случае, использование рациональных приемов в процессе запоминания и самоконтроля. В большой мере произвольное запоминание связано и с общей организованностью школьника в учебной работе.

Перейдем к рассмотрению этих средств.

Произвольное запоминание всегда подчинено какой-то конкретной задаче. В одном случае ученик должен запомнить точнее или даже совсем точно, как в учебнике, в другом случае — запомнить так, чтобы рассказать своими словами. В иных случаях необходимо запомнить последовательность материала и т. д.

Могут ли младшие школьники самостоятельно ставить такие задачи при запоминании учебного материала?

Наблюдения и специальные исследования показывают, что младшие школьники еще не могут дифференцировать мнемические задачи. Если же побуждать их к этому, т. е., давая задание запомнить материал, указывать им конкретную задачу (запомнить дословно или запомнить содержание, чтобы рассказать потом своими словами, запомнить надолго и т. д.), они могут запоминать в соответствии с этими указаниями. Организованное таким образом запоминание у младших школьников оказывается более продуктивным, как это подтверждается рядом исследований.

Так, в опыте проверялась постановка задачи запомнить возможно прочнее, надолго, навсегда. Норвежским психологом Ааллем [51] был произведен опыт, заключавшийся в том, что школьникам предлагалось запомнить два рассказа. Перед запоминанием первого рассказа ученики предупреждались, что они будут опрошены на следующий день. При запоминании второго рассказа указывалось, что надо запомнить «навсегда». Сообщалось, что опрос по этому рассказу будет через несколько недель или месяцев. В действительности же школьники воспроизводили оба рассказа в один срок, через несколько недель. Лучшим оказалось запоминание второго рассказа.

Бóльшая продуктивность запоминания при задаче запомнить «навсегда» подтверждается и опытом работы учительницы А. М. Дерябиной [10].

Л. В. Занковым [13] установлено, что учащиеся лучше запоминают порядок, последовательность воспринимаемых предметов, если перед ними ставится такая задача. Так, одной группе учеников IV класса предлагали запомнить геометрические фигуры в предъявленной последовательности. Перед другой группой такой задачи при запоминании тех же фигур не ставилось. Ученики первой группы воспроизводили фигуры в должном порядке в 70% случаев, а ученики второй группы только в 28% случаев. Отмеченный факт наблюдался и в других опытах Л. В. Занкова [15].

Немаловажное значение имеет отчетливое понимание школьниками задач запомнить дословно или запомнить содержание, чтобы потом рассказать своими словами.

Иногда полагают, что дословность запоминания является возрастной особенностью памяти детей младшего школьного возраста.

Дословность запоминания, часто наблюдаемая у детей начальной школы, по утверждению А. А. Смирнова, объясняется не возрастными особенностями, а рядом фактов жизненного опыта учащихся данного возраста. Еще не умея дифференцировать задачи запоминания и отвечая требованиям учителя воспроизводить правильно и полно, маленький школьник невольно вырабатывает у себя установку на дословное запоминание и привычку буквального запоминания. К этому обычно приводит отсутствие должной работы учителя по разъяснению учащимся конкретных задач запоминания.

Буквальность запоминания у младших школьников иногда объясняется тем, что в младших классах ученики часто имеют дело с очень компактным и насыщенным материалом. При запоминании такого материала у школьника ограничена возможность передачи его своими словами. В силу этого ученик невольно становится на путь дословного запоминания.

Дословное воспроизведение у младших школьников находит свое объяснение и в том, что дети этого возраста не владеют еще в достаточной мере речью, чтобы свободно передавать содержание запоминаемого материала своими словами. Боясь искажения при воспроизведении, маленькие школьники стремятся запомнить все дословно.

При правильной организации процесса запоминания школьник не будет запоминать дословно, если эта дословность не определяется характером учебной задачи. Об этом говорят результаты исследований. Так, в опытах Г. М. Дульнева [12] перед двумя группами учащихся IV класса ставились различные задачи. Одна группа должна была запомнить и воспроизвести рассказ совершенно точно. Другой группе было предложено запомнить только содержание этого рассказа с указанием, что воспроизводить его можно своими словами, т. е. от этой группы не требовалось дословного запоминания рассказа. В результате запоминания оказалось, что та группа школьников, перед которой стояла задача запомнить текст возможно более точно, припомнила точно 31% слов, а другая группа — 23,2. При этом процент добавленных слов (по отношению к числу точно воспроизведенных слов) у первой группы был равен 14,3%, у второй же группы значительно выше — 24% слов.

Как показывает исследование Г. М. Дульнева [12], влияние постановки конкретной задачи запоминания у младшего школьника менее эффективно по сравнению со взрослыми, так как младшие школьники не владеют еще в достаточной мере средствами, обеспечивающими успешное запоминание. Однако и для них имеет положительное значение постановка конкретной задачи при запоминании.

Положительное влияние задач, которые ставятся перед школьником при запоминании, объясняется тем, что они соответствующим образом направляют его внимание, побуждают его активно запоминать, лучше вникать в смысл запоминаемого, иначе повторять (в зависимости от характера задачи), усиливать самоконтроль.

В ориентировке учащихся на выполнение конкретных мнемических задач при запоминании ими учебного материала заключается один из важных путей развития целенаправленного произвольного запоминания и воспроизведения у младших школьников.

Целенаправленность запоминания и воспроизведения в значительной мере выражается в выборе и использовании путей достижения мнемической задачи. Поступая в школу, ребенок умеет пользоваться простейшим приемом запоминания — повторением. Обучаясь, младший школьник овладевает более сложными приемами, использованием которых обеспечивается осмысленное запоминание. Такими приемами являются группировка материала по смыслу или составление плана, который служит смысловой опорой запоминания, а также соотнесение (сопоставление, связывание) запоминаемого материала по смыслу с тем, что может служить опорой для его запоминания. Однако в самостоятельной работе ученики этого возраста часто используют прием повторения.

Нами было специально организовано наблюдение за самостоятельной работой младших школьников при запоминании ими несложного текста. Для наблюдения было отобрано по 10 учеников разной успеваемости из каждого класса[1]. Результаты этих наблюдений показывают, что в I и II классах учащиеся чаще запоминают путем многократного чтения текста, а в III—IV классах чтение текста чередуется с воспроизведением (см. табл. 1).

Таблица 1

Приемы запоминания текста в самостоятельной работе младших школьников

Класс	Запоминание путем чтения текста					Чтение текста и воспроизведение его при запоминании	Членение материала на части при запоминании
	2 раза	3 раза	4 раза	5 раз	6 раз		
I	1	1	1	4	2	1	—
II	3	2	—	2	—	1	2
III	1	1	1	—	—	7	—
IV	1	1	2	—	—	6	—

---

[1] Наблюдение проводилось в 275-й московской школе.

В других наших опытах на основе самоотчетов испытуемых получены следующие данные, характеризующие приемы запоминания школьниками ряда конкретных слов (табл. 2).

Таблица 2

Приемы запоминания слов в самостоятельной работе младших школьников

(в процентах к возможному числу случаев)

Классы	Повторение слов ряда отдельно или группами без связи	Запоминание с использованием приема соотнесения материала
II	64,7	35,3
IV	60,0	40,0
VI	44,0	56,0

Как видно из таблицы, младшие школьники довольно часто запоминали слова путем простого повторения, но использовали также и соотнесение как прием, облегчающий запоминание. С возрастом учащиеся чаще прибегали к соотнесению в самостоятельной работе. В качестве опоры при запоминании использовали представления, связывали по смыслу сло́ва ряда, запоминаемые слова соотносили с другими словами, придуманными ими самими.

В опытах А. А. Смирнова [43, стр. 274—275], в которых прослеживалось, как часто школьники при запоминании отдельных фраз замечали сходные по смыслу фразы, было установлено, что количество замеченных учащимися сходных по смыслу пар фраз, а также количество учащихся, заметивших связь между отдельными фразами, значительно возрастает к IV классу (по сравнению со II классом).

Особым видом произвольного запоминания является заучивание наизусть.

Заучивая наизусть, младшие школьники не используют рациональные приемы запоминания. Когда нужно повторять материал комбинированно — в целом виде и по частям,— они заучивают лишь в целом, не членят на части по смыслу, поэтому хуже понимают. Типичные примеры такого способа заучивания правил приводятся в книге М. Н. Волокитиной [7]. Только при заучивании обширного материала (стихотворения) ученики членят его на части. Однако часто они допускают ошибки, разбивая стихотворение не по строфам, а по строчкам. Это приводит к механическому заучиванию.

Младшие школьники в подавляющем своем большинстве при заучивании наизусть не распределяют повторения во времени, не заучивают материал в несколько приемов.

Как показали исследования М. Н. Шардакова [48], ученики начальных классов с успехом использовали ряд рациональных приемов запоминания, когда им предлагали пользоваться этими приемами. Более активные приемы обеспечивали и более высокую продуктивность работы памяти у младших школьников.

В опытах по изучению результатов использования целостного, частичного и комбинированного методов повторения при заучивании стихотворения младшими школьниками М. Н. Шардаков получил данные, приведенные в табл. 3.

Таблица 3

Эффективность разных способов повторения при заучивании стихотворения
(в средних показателях)

Класс	Время в минутах			Количество повторений		
	методы			методы		
	комбинированный	целостный	частичный	комбинированный	целостный	частичный
II	15,7	17,7	21,8	10,5	15,7	14,2
IV	7,5	11,2	15,3	9,0	12,7	15,3

Данные таблицы свидетельствуют о преимуществе заучивания стихотворения комбинированным и целостным методом повторения, а не частичным, которым обычно пользуются младшие школьники в практике самостоятельной работы.

Преимущество этих путей повторения подтверждается и прочностью сохранения в памяти заученного материала. В опытах М. Н. Шардакова критерием качества сохранения стихотворения, заученного разными методами, служили напоминания отдельных строк или строф стихотворения в случаях, когда при воспроизведении его через 20 дней ученик что-либо забывал.

Таких напоминаний было в среднем при комбинированном методе во II классе 2, в IV—0,6; при целостном методе во II классе —3, в IV—1,7 и при частичном методе во II классе —9 и в IV—3,4 напоминания.

Важное значение для практики обучения младших школьников рациональным приемам запоминания имеют также результаты других опытов М. Н. Шардакова [48], в которых изучалась эффективность концентрированного и распределенного во времени приемов повторения при заучивании стихотворения различными возрастными группами учеников начальной школы. Заучивание осуществлялось комбинированным методом. Критерием эффективности каждого из этих способов повторения было число повторений и время, затраченное до полного заучивания стихотворения.

При концентрированном способе заучивания потребовалось в среднем повторить стихотворение во II классе 23 и в IV—18,4 раза, а при распределенном — во II классе —20,2 и в IV—10,6 раза.

Времени на заучивание стихотворения потребовалось в среднем при первом способе во II классе 15 и в IV—18,7 мин., а при втором способе во II классе —12,5 и в IV—6 мин.

Эти данные показывают полную возможность использования указанных приемов рационального заучивания материала учащимися начальных классов, если организовать их на выполнение этих действий. Эффективность использования этих приемов по сравнению с теми, которыми часто пользуются школьники в самостоятельной работе, несомненна, причем с возрастом, по мере овладения учащимися этими приемами, она повышается.

Как указывалось, в процессе запоминания младшие школьники используют воспроизведение. Чаще они прибегают к этому способу при заучивании наизусть. Некоторые школьники читают несколько раз текст и один раз воспроизводят его вслух или про себя. Другие при заучивании чаще воспроизводят и меньше обращаются к повторному чтению текста. Одни ученики воспроизводят с опорой на текст, другие — стараются самостоятельно припомнить. Отдельные школьники заканчивают заучивание воспроизведением, иные, наоборот, прочитывают текст в целом.

К. Д. Ушинский называл воспроизведение при запоминании активным повторением материала, способствующим развитию и укреплению памяти учащегося.

Как известно, наиболее активной формой произвольного воспроизведения является припоминание. В процессе припоминания активнее оживляются временные связи. Припоминание связано для школьника с напряжением. По меткому наблюдению К. Д. Ушинского, младшие школьники не любят припоминать того, что позабыли, они охотно передают «то, что свежо сохранилось в их памяти». Указывая на эту особенность учеников младшего возраста, Ушинский писал: «Упорное припоминание есть труд и труд всегда нелегкий, к которому надо приучать дитя понемногу...» [44, стр. 210].

В работе А. С. Бородулиной [4] показана положительная роль воспроизведения в процессе запоминания у младших школьников.

В опытах В. П. Ивановой [22] с учениками старших классов найдено наиболее рациональное использование воспроизведения как способа запоминания, заключающегося в попеременном чередовании чтения и воспроизведения материала. Этот прием может быть рекомендован и младшим школьникам.

Побуждение учеников младшего возраста к использованию рациональных приемов является важным условием развития у них произвольной осмысленной памяти.

Процесс произвольного запоминания и воспроизведения у младших школьников характеризуется элементами самоконтроля, или самопроверки, правильности воспроизведения в ходе запоминания и степени закрепления в памяти усваиваемого материала.

В соответствии с общим развитием личности ученика самоконтроль при запоминании у школьников I и II классов качественно отличается от характера самоконтроля учеников III и IV классов.

При заучивании младшие школьники проверяют себя преимущественно с внешней, количественной стороны.

Они сосредоточивают свое внимание на том, все ли воспроизведено, повторен ли материал столько раз, «как учительница говорила». Вследствие этого маленький школьник часто не отдает себе отчета в том, выучил ли он заданное и насколько хорошо может он рассказать это на уроке. В психологической литературе мы встречаем следующие характеристики самоконтроля при запоминании у младших школьников: «У младших школьников недостаточно развит и самоконтроль при заучивании» [2, стр. 80], «У младших школьников часто нет никакого самоконтроля» [42, стр. 161], «Младшие школьники, как правило, не прибегают к самоконтролю при запоминании материала» [14, стр. 28]. Такие характеристики скорее относятся к возрасту учеников I и II классов.

Иное качество самоконтроля мы имеем в тех случаях, когда школьник проверяет себя со стороны правильности воспроизведения: верно ли он воспроизводит материал. В таком виде самоконтроль чаще наблюдается у учащихся III и IV классов.

По характеристике А. А. Смирнова [42, стр. 162] наиболее частым видом самоконтроля у школьников начальной школы является самоконтроль на основе узнавания, т. е. процесса более легкого по сравнению с воспроизведением. Прочитав заданное несколько раз, школьник ориентируется в материале. Прочитанное становится ему знакомым, что и служит для него основанием прекратить работу, считать урок подготовленным. Контролируя себя таким образом, ученики бывают уверены в том, что они уже хорошо знают заданное. В действительном же результате такого запоминания они убеждаются лишь при опросе их учителем на уроке, когда им впервые приходится воспроизводить материал.

С переходом младших школьников к использованию активного воспроизведения при запоминании самоконтроль приобретает характер содержательного и целенаправленного действия, подчиненного мнемической задаче.

Обобщая материал развития произвольной памяти у детей в период обучения в младших классах школы, можно отметить, что дети овладевают умением организовать запоминание в соответствии с конкретной мнемической задачей и могут пользоваться рядом рациональных приемов запоминания. Младшие школьники могут также использовать самоконтроль в ходе запоминания.

Одним из важных условий развития произвольной памяти школьника является побуждение его со стороны учителя к использованию рациональных приемов запоминания и воспроизведения, а также побуждение к использованию рациональных форм самоконтроля при запоминании.

Непроизвольное запоминание

Непроизвольное запоминание и воспроизведение являются характерной особенностью памяти детей дошкольного возраста, особенно младшего дошкольника.

С началом обучения дети оказываются в условиях, побуждающих их преимущественно к произвольному запоминанию и воспроизведению учебного материала. Однако, обучаясь, ученик часто запоминает и непроизвольно, не ставя перед собой цели запомнить. Непроизвольное запоминание продолжает играть большую роль не только в жизни младшего школьника, но и на последующих ступенях возрастного развития. Непроизвольное запоминание не является просто первичной формой памяти, в ходе развития которой на известных ступенях развития детей подготавливается переход к произвольной памяти как высшей форме. На протяжении всех лет учения в школе развитие памяти ученика идет в направлении развития произвольного характера процессов его памяти, но вместе с тем качественно изменяется и непреднамеренное запоминание.

Непроизвольное запоминание подчинено определенным закономерностям. Продуктивность его находится в зависимости от известных условий. В исследованиях А. А. Смирнова, П. И. Зинченко, А. Н. Леонтьева и Т. В. Розановой установлено, что наиболее продуктивно запоминается материал, составляющий содержание, предмет деятельности.

Указанная закономерность, по мысли П. И. Зинченко, является не только специфической, но и основной для памяти. На ее примере «ярко выступает внутренняя взаимосвязь условия деятельности и особенностей работы мозга, а также детерминация динамики нервных процессов предметным содержанием деятельности» [20, стр. 15].

Исследование непроизвольного запоминания свидетельствует о том, что такое запоминание, отличаясь известными особенностями по сравнению с произвольным, не является механическим. Как и произвольное, оно может характеризоваться осмысленностью. Его результаты могут находиться в зависимости от понимания того, что запоминается, и тех способов работы над материалом, с помощью которых это понимание достигается.

В младшем возрасте непроизвольное запоминание в ряде случаев может быть продуктивнее, чем у старших. Это, однако, не означает, как указывает А. А. Смирнов, каких-либо специфических возрастных закономерностей, а является частным случаем общего положительного влияния интеллектуальной активности на запоминание. Дети младшего возраста в известных условиях опыта должны проявлять более высокую интеллектуальную активность, так как им труднее, чем старшим, дается решение задачи [43, стр. 121—122].

Обратимся к исследованиям, доказывающим отмеченные положения характеристики непроизвольного запоминания.

В опытах П. И. Зинченко [18] ученикам разного возраста предлагалось решать арифметические задачи (сложение и вычитание двузначных чисел). Цель запомнить числа не ставилась. Условия решения задач были различными. В одних случаях испытуемые получали условия задач в готовом виде, в других — они должны были сами придумать условия задач. После решения всех задач, неожиданно для испытуемых, им предложили воспроизвести числа, с которыми они производили действия.

Как в тех, так и в других опытах была высокой продуктивность запоминания чисел у школьников I класса (11,1 чисел в среднем—в первом опыте и 11,5—во втором). Для этой возрастной группы, еще недостаточно овладевшей сложением и вычитанием двузначных чисел, действия с числами были содержанием деятельности в обоих опытах.

Иными оказались результаты запоминания чисел у школьников III класса и у взрослых, которые в достаточной мере владеют умением производить действия с двузначными числами. Для них в первом опыте числа были лишь условием выполнения деятельности, а не ее содержанием. Во втором опыте, когда надо было самим придумывать условия задач, числа оказались содержанием, предметом деятельности. Поэтому у этих испытуемых была различной продуктивность запоминания чисел в разных опытах. Как школьники III класса, так и взрослые лучше запомнили числа во втором опыте (в среднем 11 чисел — во втором опыте и 4 — в первом опыте у учащихся III класса и, соответственно, 9,7 и 3,8 — у взрослых).

В свете этой закономерности находит свое объяснение роль мотивов деятельности при непроизвольном запоминании. Как показало исследование этого вопроса в работе П. И. Зинченко [17], влияние мотивов деятельности на результат непроизвольного запоминания у школьников оказывается тем более значительным, чем более они связаны с основной целью деятельности. При таком условии мотивы становятся действенным побудителем достижения цели и тем самым способствуют эффективности запоминания.

В опытах испытуемым предлагалось выполнить две интеллектуальные задачи в разных условиях: в игровой ситуации (игровой мотив) и в условиях, когда ученикам сообщалось, что при решении задач будет проверяться их умение выполнять предложенные им задания (учебный мотив). В тех и других опытах ученикам предлагали две задачи: 1) придумать слова, которые должны быть связаны по смыслу с заданными словами, 2) придумать слова, которые должны начинаться с той же буквы, что и предъявленные.

Результаты непроизвольного запоминания заданных слов в этих опытах показывает табл. 4.

Как видно из приведенных данных, школьники, в противоположность дошкольникам, лучше запоминали слова в условиях учебного, а не игрового мотива и полнее воспроизводили их в условиях более сложной интеллектуальной деятельности.

Непроизвольное запоминание у школьников с возрастом становится продуктивнее. Это можно проследить по материалам других опытов П. И. Зинченко [21], в которых перед дошкольниками и учениками разного возраста ставилась задача классифицировать картинки (в количестве 15) по содержанию изображенных на них предметов. Непроизвольное запоминание картинок в этих

Таблица 4

Количество воспроизведенных слов при непроизвольном запоминании

(в среднеарифметических показателях)

Задачи опытов	Дошкольники (старшие)		Ученики II класса		Ученики V класса	
	мотивы					
	учебный	игровой	учебный	игровой	учебный	игровой
1. Придумывание слов по конкретным связям по смыслу с заданными словами	3,5	5,0	8,6	5,5	10,8	8,3
2. Придумывание слов, сходных с заданными словами начальной буквой	—	—	2,8	2,7	4,1	4,0

опытах с возрастом увеличивалось в среднем с 9,6 картинок у средних дошкольников до 13 картинок у младших школьников.

Как показано в одной из работ того же автора [19], продуктивность непроизвольного запоминания резко возрастает у школьников IV класса по сравнению с учениками II класса. Так, при трехкратном повторении текста (с целью понять его) процент воспроизведения смысловых единиц был равен в IV классе 52, а в II классе — 28. Степень осмысливания материала учащимися в этих опытах, естественно, должна быть выше у школьников IV класса, что и определяло различие в результатах запоминания его учениками II и IV классов.

Это различие было более значительным, когда в опыте с учениками при такой же работе над текстом (трехкратное повторение) предлагали использовать еще и готовый план текста. В этом случае показатели непроизвольного запоминания были равны в IV классе 54% смысловых единиц и 21 — во II. Автор приходит к выводу, что формирование активных мыслительных действий (в данном случае умения пользоваться планом текста) есть путь повышения продуктивности непроизвольного запоминания у школьников.

По данным опытов А. А. Смирнова [43, стр. 115] можно проследить соотношение продуктивности произвольного и непроизвольного запоминания у младших школьников в зависимости от степени их интеллектуальной активности в процессе выполнения различных задач. Количественные показатели этих опытов отражены в табл. 5. Данные таблицы представляют собой процентное отношение материала, воспроизведенного при непроизвольном запоминании, к показателям произвольного запоминания того же материала.

Таблица 5

Название деятельности при непроизвольном запоминании	Непосредственное воспроизведение		Отсроченное воспроизведение	
	классы			
	II	IV	II	IV
Запись слов	108,6	101,6	96,1	—
Свободные ассоциации . . .	100,0	92,7	—	—
Смысловая оценка фраз . .	114,3	109,1	—	—
Связь слов по смыслу . . .	128,1	135,9	129,4	187,1

У обеих групп учеников мы видим значительное преимущество непроизвольного запоминания по сравнению с произвольным в последнем опыте, когда школьники по смыслу подбирали слова к тем, которые они потом воспроизводили.

Степень интеллектуальной активности определяла и возрастные различия в показателях запоминания младшей и старшей групп испытуемых. В тех случаях, когда деятельность школьников объективно не была связана с глубоким осмысливанием материала (первые три опыта), преимущество непроизвольного запоминания над произвольным ярче выражалось у младших школьников. Там же, где требовалось более глубокое осмысливание материала (связь слов по смыслу), результаты опыта оказались выше у школьников IV класса. Как указывает автор, учащиеся IV класса, в отличие от второклассников, подбирали слова, глубже связанные по смыслу с теми, которые им назывались. Это и определило у них значительное превышение показателя непроизвольного запоминания по сравнению с произвольным.

Найденные закономерности в непроизвольном запоминании учащихся младшего школьного возраста указывают на широкие возможности использования непроизвольного запоминания в учебной работе школьника.

Развитие осмысленного запоминания у младших школьников

Осмысленное запоминание основано на понимании того, что заучивается. Основой механического запоминания является только многократное повторение материала без достаточного его понимания.

Основой памяти является образование и актуализация временных связей. Характер этих связей оказывается, однако, различным при механическом и осмысленном запоминании. Осмысленное запоминание основывается на обобщенных и систематизированных связях, или ассоциациях, которые являются отражением существенных сторон и отношений того, что запоминается. При механическом запоминании такой основы не создается. Основу механического пути запоминания составляют отдельные единичные временные связи, которые отражают не существенные, а внешние стороны и отношения предметов.

Различие в качественных особенностях временных связей, составляющих основу осмысленного и механического запоминания, определяет разницу, которая наблюдается в продуктивности того и другого пути запоминания. Количественные показатели преимущества осмысленного запоминания перед механическим широко представлены в психологической литературе начиная с исследования Эббингауза. Эти данные, однако, относятся преимущественно к характеристике памяти взрослого человека.

Отмечая осмысленный характер памяти взрослых людей, ряд зарубежных психологов утверждает, что у детей продуктивнее механическое запоминание, так как механическое запоминание является особенностью детей дошкольного и младшего школьного возраста. Так, например, Э. Мейман утверждал, что школьники лишь в подростковом возрасте запоминают преимущественно осмысленно, а до этого периода у детей преобладает механическое запоминание. Такой взгляд, получивший широкое распространение, служил основанием полагать, что преобладание механического пути запоминания учебного материала детьми начальной школы вполне закономерное явление и что сущность развития памяти у детей заключается в переходе от преимущественно механического запоминания в младшем возрасте к преобладанию осмысленного запоминания начиная с подросткового возраста.

Так, основываясь на собственных опытах, Э. Мейман выдвинул положение, что с возрастом запоминание бессмысленного материала становится менее продуктивным. В противоположность этому, продуктивность запоминания осмысленного материала с возрастом увеличивается[1].

Несостоятельность этого положения Меймана вскрыта А. А. Смирновым в его работе [43]. Используя данные ряда исследований (А. Н. Леонтьева, А. Польмана, Б. Лобзина, Е. Брунсвика, Л. Гольдшейдера и Е. Пилек), в которых на одном и том же материале прослеживались изменения с возрастом в запоминании бессмысленного и осмысленного материала, А. А. Смирнов вычислил для каждой группы процентное отношение продуктивности осмысленного запоминания к показателям запоминания бессмысленного материала. Результаты этих вычислений показывают очевидное преимущество запоминания осмысленного материала у всех детей возраста начальной школы. При этом преимущество запоминания осмысленного материала от младшего к старшему возрасту по этим данным не увеличивается, как утверждает Мейман, а несколько снижается.

Как указывает А. А. Смирнов, нельзя отождествлять полностью различие между заучиванием бессмысленного и осмысленного материала, с одной стороны, и механическим и осмысленным заучиванием — с другой, так как характер материала не определяет собой полностью способ его запоминания.

---

[1] В опытах Э. Меймана и других авторов, указываемых далее, бессмысленным материалом были слоги, осмысленным материалом — слова.

К механическому запоминанию чаще, чем в старшем возрасте, прибегают ученики начальной школы, особенно младших классов, так как они не владеют еще приемами осмысленного запоминания.

Механическое запоминание обычно называют «зубрежкой», которая является индивидуальным качеством организации учебной работы отдельных школьников. Учеников, привыкших запоминать только механически, можно встретить не только среди младших школьников, но и среди старших. Это качество является результатом неправильно сформированного опыта приготовления уроков у отдельных школьников.

На путь такого запоминания чаще становятся ученики, интеллектуально менее активные, которые не стремятся к пониманию, иногда и легко достигаемому. Такой способ запоминания складывается в возрасте начальной школы, но обнаруживается он иногда значительно позднее, в старших классах, когда ученик оказывается не в силах механически усваивать обширный материал. Школьник постепенно начинает отставать в учении, жалуется на плохую память, утрачивает положительное отношение к учебным занятиям. Привычка запоминать все только механическим путем становится непосредственной причиной неуспеваемости таких учеников.

Ученик V класса Валя С. систематически готовил заданное в школе, а на уроках часто получал двойки. Он не раз заявлял, что ему трудно запоминать. Добросовестно, но механически заучив дома определение предложения, он так воспроизводил его на уроке: «Первое слово забыл... на «с»... как-то... как-то на «с» называется... Сочетания слов... и отдельные... предложения... слова...» и т. д. Сам мальчик так пояснил способ заучивания им этого определения: «Не понимал, но заучивал, читал несколько раз и про себя повторял».

Развитие осмысленности памяти детей находится в зависимости от их общего психического развития. Как указывает И. М. Сеченов, «следить за развитием запоминаемого — значит следить за развитием всего умственного содержания человека» [41, стр. 442].

Известно, что осмысленно запоминают дети уже в дошкольном возрасте. Однако не все еще доступно их пониманию, и поэтому не каждый материал дошкольники могут запоминать осмысленно.

То же можно сказать и о школьниках разного возраста, так как различным оказывается у них познавательный и практический жизненный опыт. Все, что составляет основу интеллектуального развития школьников — запас знаний и представлений, навыки и умения интеллектуальных действий, естественно, составляет основу развития осмысленного характера их памяти. По мысли И. М. Сеченова, ключом к пониманию мыслей всегда может быть только личный опыт в широком значении этого слова [41, стр. 447]. В соответствии с этим опытом осуществляется осмысливание того, что запоминается. Осмысливание материала происходит не только в процессе его запоминания, но также и при сохранении и воспроизведении. Это оказывается возможным в силу того, что при осмысленном запоминании вновь образуемые нервные связи включаются в целую систему ранее выработанных и закрепленных связей, оживляющихся в данный момент.

«...Реальные и воспроизведенные чувствования,— пишет И. М. Сеченов,— бывают совершенно сходны между собой по содержанию только в крайне редких случаях, потому что в воспроизведении отражается не одна чисто объективная сторона впечатления, но и та изменчивая почва, на которую оно падает... Содержание воспроизведенного чувствования определяется организацией его следа в складе памяти в минуту воспроизведения» [41, стр. 447].

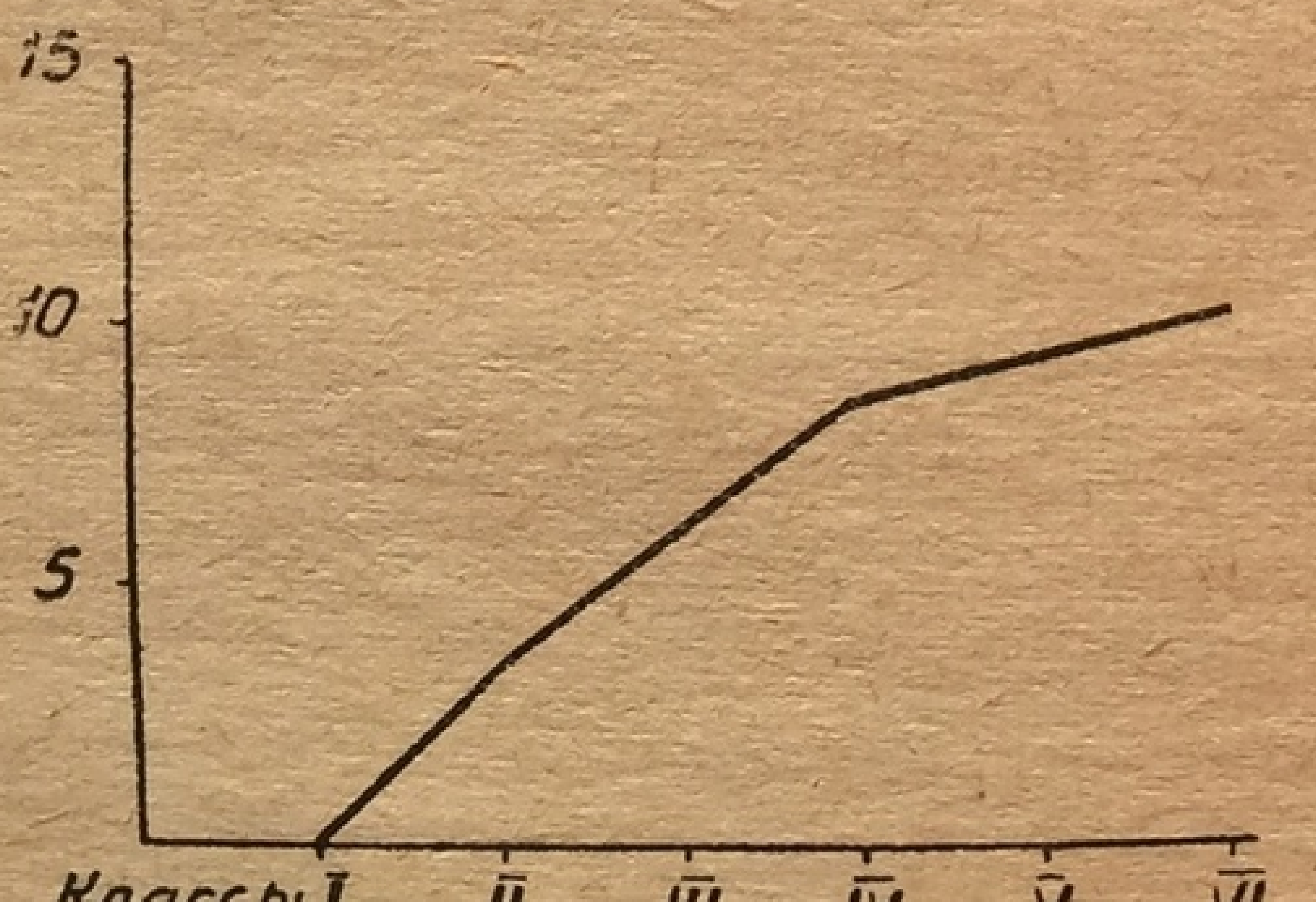


Рис. 1. Рост связного и свободного воспроизведения знаний (в условных баллах)

Исследованиями найдено, что чем старше учащиеся, тем чаще у них при воспроизведении наблюдаются случаи мыслительной переработки ранее усвоенного материала [47, стр. 65]. Результатом такой переработки материала является свободное и связное воспроизведение его учащимися (см. рис. 1).

Ряд исследований показывает, что мыслительная переработка запоминаемого материала у школьников с возрастом идет в направлении систематизации и обобщения его (А. К. Шульгин и другие) [50]. Так, согласно исследованию А. Г. Комм [23], осмысливание материала школьниками идет в направлении вычленения основного смыслового содержания и обобщения его. Такое осмысливание содействует отходу от текстуальности при воспроизведении и помогает самостоятельной формулировке выводов по содержанию подлинника.

Аналогичные результаты опытов получены в исследовании Т. А. Корман [24]. Отсроченное воспроизведение научно-популярного текста учениками IV класса (через семь месяцев после его запоминания) отличалось от непосредственного воспроизведения отмеченными ранее особенностями, характеризующими активное переосмысливание учениками содержания текста.

Обратимся к примерам.

> *Наташа В.* I воспроизведение — Над морем птицы летят быстрее, чем над сушей.
>
> II воспроизведение — Над морем они летят быстрее, чтобы преодолеть скорее путь и лететь над сушей, *потому что над сушей они находят корма,* над морем редко попадает корм.
>
> *Катя В.* I воспроизведение — Над сушей они летят медленнее.
>
> II воспроизведение — Быстрее летят над морем потому, что надо скорее пролететь море, чтобы не потонуть.

Улучшение отсроченного воспроизведения, наблюдаемое у школьников, в психологии называют реминисценцией. Вопрос о реминисценции обычно рассматривают в связи с проблемой забывания. Это явление заключается в том, что ученики лучше воспроизводят материал не сразу после его запоминания, а через некоторое время. Реминисценция довольно часто наблюдается у младших школьников. Примером этого может служить один из случаев, который приводится в исследовании Д. И. Красильщиковой. Ученица III класса Катя К., прослушав рассказ «Стрелочник Иван Галка», главную часть смыслового содержания рассказа воспроизвела в следующих выражениях: «Тогда отцу надо было или спасать сына, или перевести стрелку». При отсроченном воспроизведении эта же часть рассказа была передана девочкой иначе: «Тогда у отца замерло дыхание. Он думал, что как будто у него перестало биться сердце. У него еще стрелка не была переведена, а паровоз был уже близко, тогда он не знал, что делать: или переводить стрелку, или бежать за своим мальчиком. Если он возьмет мальчика, то не успеет перевести стрелку. Тогда паровоз наткнется на поезд, который стоял на станции, и много людей погибнет, а если он переведет стрелку, то он не успеет взять свое дитя» [27, стр. 221].

В опытах Д. И. Красильщиковой были получены данные, свидетельствующие о том, что реминисценция чаще наблюдается в младшем возрасте. У дошкольников она была обнаружена в 85,7% случаев, у учащихся начальной школы — в 60 и в V—VII классах — в 50.

Улучшение отсроченного воспроизведения у младших школьников, как показали те же опыты, чаще наблюдалось при запоминании осмысленного материала. Оно имело место только в редких случаях при воспроизведении бессвязного материала (фигур, чисел). Вместе с тем оно чаще обнаруживалось при свободном изложении материала, чем при текстуальном воспроизведении. Сходные данные по этим вопросам были получены в ряде исследований зарубежных авторов, обзор которых дает Р. Вудвортс [8, стр. 423—425].

Попытку психологического объяснения более частых случаев улучшения отсроченного воспроизведения материала в младшем возрасте находим в работе С. Л. Рубинштейна [40, стр. 312—314]. По мысли С. Л. Рубинштейна, явление реминисценции связано с осмысливанием материала, с овладением им. В бо́льшей полноте отсроченного воспроизведения, по сравнению с непосредственным, выражается активизация мыслительной переработки материала. Младшие дети, как пишет автор, «в состоянии дать более обобщенное воспроизведение лишь спустя некоторый временный интервал».

Нельзя не согласиться с таким объяснением, но оно еще не вскрывает физиологической основы данного явления.

Характеризуя особенности высшей нервной деятельности у младших школьников, Э. Г. Вацуро пишет: «Эти особенности заключаются в относительной слабости процессов внутреннего торможения, в наклонности нервных процессов к широкой иррадиации, в чрезвычайной выраженности индукционных отношений (особенно отрицательной индукции)...» [6, стр. 39].

В исследованиях Я. В. Большунова [3] и Д. И. Красильщиковой [26] улучшение отсроченного воспроизведения объясняется снятием отрицательной индукции, возникающей в процессе запоминания.

В этом находит свое объяснение тот факт, что у младших школьников чаще, чем в старшем возрасте, наблюдается явление реминисценции.

Существенным условием осмысленности процессов памяти является использование приемов, с помощью которых достигается понимание материала при его запоминании.

Младшие школьники овладевают основными приемами осмысленного запоминания: *смысловой группировкой и смысловым соотнесением* материала при запоминании.

Группировка материала по смыслу как прием запоминания содействует более глубокому и отчетливому его пониманию. В период обучения в младших классах ученики овладевают умением смысловой группировки материала. Это действие осуществляется по-разному, в зависимости от характера материала, подлежащего запоминанию.

При запоминании разрозненного материала (например, ряда слов) ученики находят близкие по смыслу слова и, пользуясь обобщением, объединяют их в группы («ученические принадлежности», «явления природы» и т. д.) или связывают одной общей мыслью. Таким путем они лучше осмысливают и тем самым облегчают запоминание разрозненного материала.

В более сложной форме смысловая группировка выступает при запоминании связных прозаических текстов и стихотворений. В этих случаях материал членится на части, т. е. объединяется в отдельные смысловые единицы, связанные между собой общим смыслом. В каждой части вычленяется существенное, главное. Главное формулируется в виде заголовка части. Эти заголовки, составляющие пункты плана, и служат смысловой опорой запоминания.

В работах Д. М. Маянц [34] и Э. А. Фарапоновой [45] имеются данные, свидетельствующие об отдельных случаях самостоятельной смысловой группировки разрозненного материала при запоминании его младшими школьниками.

Но, как правило, при запоминании связного текста дети начальной школы редко используют этот прием в самостоятельной работе. Так, в опытах А. А. Смирнова [43] во II классе не наблюдалось ни одного случая группировки материала по смыслу. В IV классе она отмечалась только у 17% учащихся и в VI классе — у 25. Этими же опытами показано, что смысловая группировка доступна младшим школьникам, но она не является еще у них средством запоминания. Младшие школьники могли выполнить это действие, когда их побуждали к этому, т. е. специально ставили перед ними задачу смысловой группировки текста. В этом случае только 17% учеников II класса не могли подобрать заголовки частей, выделенных экспериментатором. В IV классе все ученики, кроме одного (4%), справились с этой задачей.

Аналогичные данные по этому вопросу имеются в работе А. И. Липкиной [30]. Ученикам предлагалось подобрать заголовки к частям рассказа. Правильно выполнили это задание 8% учеников I класса, 32—II, 82—III и 96—IV класса.

Известно, что в практике школы в соответствии с программой на уроках чтения во II классе детей обучают членению текстов на смысловые части и подбору заголовков к ним. Эта работа может служить цели подготовки младших школьников к использованию ими смысловой группировки как средства запоминания.

Часто учителя отмечают, что младшим школьникам трудно составить план текста. Наблюдения показывают также, что ученики V класса не всегда умеют хорошо составить план текста. Между тем это умение им необходимо в самостоятельной работе.

В чем заключается трудность при составлении плана у младших школьников?

Она заключается в неумении учащихся анализировать текст, как это требуется действием смысловой группировки материала.

Сначала младшие школьники почти дословно воспроизводят все содержание каждой части текста, не умея выделить главное, существенное. Им легче повторить прочитанное, нежели проанализировать, обобщить содержание и кратко сформулировать заголовки частей. Отсутствие умения производить анализ текста обнаруживается у школьников в большой дробности при членении текста на части, оно обнаруживается в подборе суженных заголовков, относящихся лишь к отдельным предложениям. Составляя такой план, ученики вычленяют в тексте лишь отдельные факты, а не существенное, главное. Только в редких случаях наряду с суженными заголовками школьники называют и такие, которые отражают главные мысли некоторых частей текста. Указанный факт отмечается в ряде исследований. Неумение производить анализ текста в равной мере обнаруживается и в так называемых суммирующих заголовках, в которых ученики отражают содержание отдельных предложений без обобщения всего содержания части текста («Кто борется с волками, что они делают и как убивают волков» — из опытов А. А. Смирнова).

Обучаясь анализу текста, ученики часто абстрагируют лишь субъект мысли каждой части и не доводят анализа до конца, не уясняют главной мысли. На основе такого неполного анализа они производят смысловую группировку и в заголовках одним словом выражают лишь субъект мысли («Лиса», «Скворчата»). В этих случаях школьники так обосновывают свои действия: «Здесь говорится об одном, а дальше уже о другом». Лишь постепенно ученики приобретают умение производить полный анализ текста.

Как формируется умение составлять план текста у младших школьников? По этому вопросу имеется ряд психологических исследований.

В работе А. И. Липкиной [32, стр. 23—25], изучавшей, как младшие школьники вычленяют главное, существенное в тексте, содержится материал и выводы автора об основных этапах формирования умения составлять план текста.

Согласно этому исследованию, на первоначальном этапе учащиеся вычленяют лишь отдельные слова, обозначающие действующих лиц или предметы, о которых идет речь в содержании текста. Так, например, к частям рассказа Л. Н. Толстого «Котенок» дети подбирали такие заголовки: «Кошка», «Котята». На следующем этапе они отражают в плане ход события, описанного в рассказе. Поэтому изменяется содержание пунктов плана того же текста: «Вася и Катя пошли в школу», «Катя принесла молока кошке» и т. д. Последний, третий, этап отличается от предыдущих более адекватным и более высоким уровнем обобщения содержания в формулировке пунктов плана: «Кошка пропала», «Кошка нашлась» и т. д.

Автор соотносит эти этапы с возрастом учащихся, показывая, что умение вычленять главное в тексте находится на уровне первого и второго этапов у школьников II класса (80% испытуемых). Содержание планов учеников III и IV классов соответствует второму и третьему этапам (70% испытуемых III класса и 80—IV).

Д. М. Дубовис-Арановская [11], опираясь на факты однотипности отдельных планов во II и IV классах и на факты резкого различия в типах планов параллельных классов, высказывает суждение, что формирование умения составлять план текста зависит не столько от возраста учащихся, сколько от способов обучения их этому действию. Используя обучающие эксперименты, предложенные П. Я. Гальпериным [9], автор приходит к выводу, что умение составлять план текста складывается постепенно, проходя те же этапы, как и формирование всякого умственного действия: «от внешнего развернутого действия к внутренним умственным действиям, через этап освоения действия в плане слышимой речи» [11, стр. 404].

В указанной работе правильно отмечается, что трудности младших школьников при составлении плана текста часто объясняются тем, что при обучении детей не всегда соблюдается постепенность в выработке этого умения. Ученик должен сначала овладеть основными элементами умения составлять план, овладеть последовательностью выполнения всех действий при составлении плана (ознакомление с текстом, членение на части, анализ содержания частей, подбор заголовков). Существенно и то, что прежде он должен производить все действия вслух и развернуто под контролем учителя и лишь потом переходить к выполнению этих действий сокращенно, в уме, а вслух называть только заголовки частей или пункты плана.

Д. М. Дубовис-Арановская, правильно подчеркивая значение приема в обучении младших школьников составлению плана текста, однако, недооценивает при этом значение возраста учащихся. Как видно из исследования А. И. Липкиной, уровень данного умения оказывается различным у школьников разного возраста. Об этом говорят и данные нашего исследования. Материалы обучающего эксперимента показали, что формирование умения составлять план текста проходило у школьников разного возраста с различным успехом. Одни ученики в ходе этого опыта начинали самостоятельно составлять план раньше, другие — значительно позднее. Отмеченный факт можно проследить по табл. 6.

Таблица 6

Число учеников, впервые самостоятельно составивших план текста

Классы	Порядковые номера занятий				
	I	II	III	IV	V
II	—	—	1	4	3
III	—	2	2	4	—
IV	—	4	2	1	1

Из таблицы видно, что подавляющее число учеников II класса начинало самостоятельно составлять план лишь во время четвертого и пятого занятий с ними. Большая часть школьников IV класса справлялась с этой задачей на втором и третьем занятиях. Ученики III класса по своим показателям занимают промежуточное положение между этими возрастными группами.

Те же опыты показали, что при обучении детей составлению плана важно учитывать и характер материала, над которым работают ученики, т. е., как в нем выражено главное, существенное: сформулированы ли главные мысли в самом тексте, или, наоборот, они не даны в нем в готовом виде. Материал опытов позволяет говорить о двух основных уровнях обобщения и вычленения главного в тексте у школьников младшего возраста.

Сначала ученики вычленяют главное в том случае, если оно имеется в тексте в готовой обобщенной форме.

В дальнейшем они овладевают смысловой группировкой и такого материала, в котором главное не представлено в обобщенном виде. На этой ступени учащиеся сами обобщают существенное и вычленяют его в пункте плана. Овладев этой ступенью обобщения, ученики самостоятельно, своими словами, формулируют пункты плана также в тех случаях, когда в тексте содержатся предложения, обобщающие его содержание. Так, например, ученики предлагали заголовки: «Родители заботятся о птенцах» или «Заботливые родители» вместо «Родители следят за малышами», как это дано в тексте.

Самостоятельно такие обобщения выполняются учениками на различном уровне, и поэтому один и тот же материал текста у отдельных школьников может оказаться обобщенным по-разному, в разной степени («Лиса хочет поймать белку», «Лиса решила схитрить», «Хитрость лисы»).

Как влияет составление плана текста на продуктивность запоминания у младших школьников, когда они побуждаются к выполнению этого действия?

Данные исследования П. И. Зинченко [19] и результаты наших опытов показали, что смысловая группировка как прием запоминания не оказывает заметного положительного влияния на результат запоминания у младших школьников, когда они еще не владеют этим умением в достаточной мере.

Младшие школьники могут использовать смысловую группировку как прием запоминания лишь в том случае, когда они не только побуждаются к выполнению этого действия, но и проходят предварительное обучение ему. Использование данного приема у них в заметной степени содействует повышению продуктивности запоминания и улучшению качества воспроизведения. Это подтверждается данными наших опытов, в которых ученики использовали план текста при запоминании после того, как они предварительно были обучены этому действию в опыте.

Группам учащихся II, III и IV классов сначала предлагалось запомнить рассказ путем двукратного чтения. К использованию смысловой группировки ученики не побуждались. В этом опыте количество воспроизведенных предложений текста оказалось равным у школьников II класса 139, III—120 и IV—161.

После обучающего эксперимента, в котором ученики достигали умения самостоятельно составлять план с точным отражением в пунктах плана главных мыслей текста, им предлагался для запоминания второй рассказ. Этот текст они прочитывали также два раза, но, кроме того, составляли план (текст при этом отбирался). Количество воспроизведенных предложений в этом случае оказалось больше у всех испытуемых: во II классе — 155, III — 158 и IV — 170.

Составление плана оказало влияние и на прочность запоминания текста. Через 7 дней первый рассказ ученики воспроизвели в объеме 115 предложений во II классе, 105 — в III и 158 — в IV. Второй рассказ все ученики воспроизвели полнее: 141 предложение во II классе, 142 — в III и 166 — в IV.

Составление плана оказывало положительное влияние на выделение при воспроизведении главного в содержании текста. Воспроизводя первый рассказ, школьники II класса выделили главные мысли в 72% случаев, через 7 дней в 65,6. При воспроизведении второго рассказа эти показатели соответственно были равны 97 и 90,6% случаев.

Использование плана содействовало последовательному и связному воспроизведению мыслей рассказа.

Приведенные данные, характеризующие положительную роль смысловой группировки как приема запоминания у младших школьников, согласуются с результатами других наших опытов по заучиванию стихотворения учениками III класса. В этих опытах одна группа школьников запоминала стихотворение путем простого повторения, вторая группа, прошедшая обучающий эксперимент, использовала смысловую группировку в процессе заучивания стихотворения. После первых трех чтений ученики первой группы могли воспроизвести (самостоятельно или с небольшой подсказкой отдельных строк стихотворения) 47,2, а школьники второй группы — 80,3% объема стихотворения.

Различие между группами было и в том количестве повторных чтений текста, которое потребовалось каждой группе до полного выучивания всего стихотворения. Первой группе потребовалось на 141,3% чтений больше, чем второй.

Существенное различие между группами наблюдалось при заучивании тех строк стихотворения, в которых содержались главные мысли. Быстрее заучили эти строки ученики второй группы.

Все это подтверждает положительную роль смысловой группировки материала как приема запоминания у младших школьников, когда они предварительно обучаются ему.

Вторым из основных приемов, содействующих развитию осмысленного запоминания у школьников, является смысловое соотнесение, связывание нового материала с усвоенным ранее. Так, например, запоминая учебный материал о промышленности Урала, ученики лучше поймут и запомнят, если они соотнесут его с имеющимися у них знаниями о полезных ископаемых Урала. Школьники лучше запоминают исторические даты в связи с историческими событиями или в сопоставлении новой даты с уже известной. Такое связывание нового материала с имеющимися у учащихся знаниями содействует образованию и упрочению новых нервных связей при приобретении знаний. Оно содействует оживлению и закреплению временных связей, лежащих в основе усвоенного ранее.

Важную роль в запоминании нового материала играет также сопоставление содержания отдельных частей или вопросов внутри запоминаемого материала. Такое сопоставление, сравнение (установление сходства, различия) обеспечивает лучшее понимание учеником содержания каждой части и лучшее закрепление материала в памяти школьника.

В процессе соотнесения нового материала с усвоенным ранее, равно как и в процессе сопоставления отдельных частей или вопросов внутри самого запоминаемого материала, осуществляется анализ этого материала. Осуществлением анализа и определяется положительное значение данного приема для понимания материала и эффективности закрепления его в памяти школьника.

В психологической литературе имеется немало работ зарубежных и русских психологов, посвященных изучению процесса сравнения у взрослых и школьников. Это изучение осуществлялось в различных аспектах, на разном материале, с привлечением к опытам взрослых и школьников разного возраста.

Так, в опытах Е. К. Матлина [33] (со взрослыми) и Л. А. Шварц [49] (со взрослыми и школьниками V—VII классов) отмечено продуктивное запоминание сходного материала на основе сопоставления его и понимания не только того, что есть сходного в нем, но и отчетливого осознания различия в этом материале. И, наоборот, запоминание такого же материала не было продуктивным, если сопоставление и различение его не осуществлялось.

В литературе нет единого суждения об относительной легкости или трудности установления сходства и различия в процессе сравнения у младших школьников.

Одни психологи утверждают, что детям младшего возраста легче установить различие, чем заметить сходство между двумя сравниваемыми предметами.

Так, например, такой точки зрения придерживался Клапаред, который пришел к этому выводу на основе своих опытов с детьми возраста 6—8 лет.

М. Н. Шардаков также утверждает, что «у младших школьников сравнение чаще проявляется и более успешно протекает при установлении различий между предметами и явлениями, чем при нахождении сходного между ними» [47, стр. 115]. В связи с этим М. Н. Шардаков рекомендует начинать обучение школьников с нахождения различий и затем переходить к установлению сходного в процессе сравнения у детей.

В противоположность утверждению М. Н. Шардакова, Л. В. Занков, указывая на доступность ученикам начальной школы довольно сложных операций сравнения, утверждает, что детям этого возраста «труднее на основе сходства подметить различие объектов» [13, стр. 54].

Конкретное решение этого вопроса дают опыты Н. П. Ферстер [46]. В своей работе Н. П. Ферстер показала, что относительная трудность или легкость установления сходства или различия между двумя соотносимыми предметами находится в зависимости от уровня знаний и интеллектуальных навыков младших школьников. Ученики младших классов могут справляться с задачей установления сходства и различия в таком материале, который доступен их пониманию, к усвоению которого они подготовлены предшествующим обучением.

Доступность младшим школьникам осуществления анализа материала путем сравнения, вычленения в нем сходного и различного означает возможность использования в этом возрасте приема соотнесения материала при запоминании. Однако младшие школьники мало используют и этот прием осмысленного запоминания в своей самостоятельной работе. Мнемическая задача не побуждает их к произвольному соотнесению материала. Если же перед учениками этого возраста ставится задача соотнести материал, т. е., когда ученики так или иначе побуждаются к выполнению этого действия, они выполняют его (А. А. Смирнов).

Изучению этого вопроса посвящен ряд исследований.

Первой попыткой изучить использование смысловых опор при запоминании у школьников было исследование А. Н. Леонтьева [29], проведенное на нормальных детях, и Л. В. Занкова [16], осуществленное на умственно отсталых детях.

А. Н. Леонтьев на основе своих опытов пришел к выводу, что младшие школьники могут запоминать опосредствованно. Однако в качестве опосредствования они могут использовать лишь наглядную опору. Преимущественное использование словесной опоры возможно только в последующие годы школьного обучения.

Позднее проведенное исследование А. А. Смирнова [43] показало возможность использования словесных смысловых опор при запоминании у младших школьников, когда они побуждались к выполнению этого действия.

Ни в одном из рассматриваемых исследований, посвященных изучению процессов соотнесения при запоминании, не прослеживалась, однако, сравнительным путем роль наглядных и словесных опор в процессе запоминания у школьников разного возраста (в условиях одинаково равных для использования как наглядной, так и словесной опор). Ответом на этот вопрос являются результаты нашего исследования, проведенного под руководством А. А. Смирнова. Материал опытов показал, что продуктивность запоминания со словесной опорой с возрастом (у школьников) увеличивается значительно быстрее, чем продуктивность наглядно опосредствованного запоминания тех же слов. Относящиеся сюда показатели отражены на рис. 2.

Рост показателей словесно-опосредствованного запоминания особенно заметным оказался у школьников IV класса по отношению к показателям II класса. Это указывает на усиление с возрастом роли второй сигнальной системы в процессах запоминания у школьников, хотя наглядная опора продолжает играть существенную роль не только в школьном возрасте, но и у взрослых.

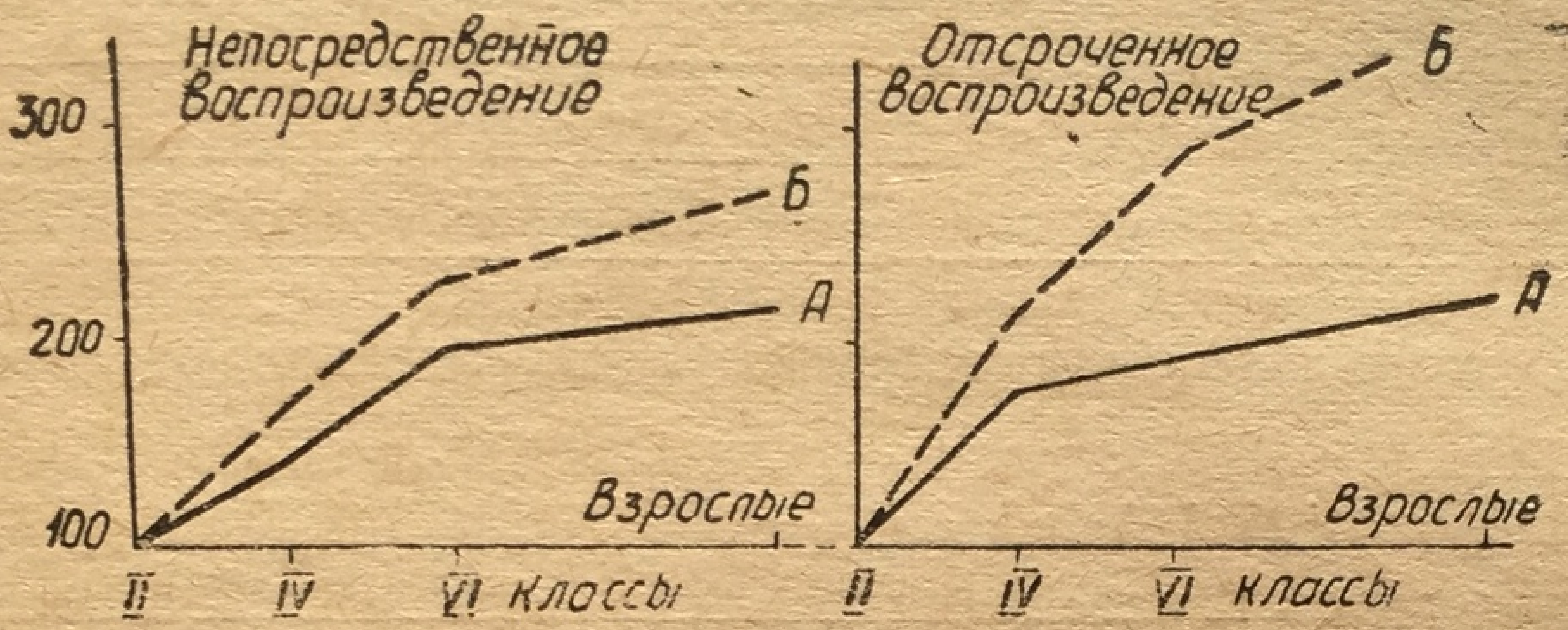


Рис. 2. Рост показателей запоминания при опоре на картинки и на слова (показатели запоминания учеников II класса условно приняты за 100%):
А — при опоре на картинки; *Б* — при опоре на слова

Для продуктивности запоминания с использованием словесной опоры, как показало то же исследование, немаловажное значение имеет активность школьников в создании этой опоры, т. е. создается ли она ими самими, или подбирается из числа предложенных на выбор словесных опор. По этому вопросу в тех же опытах получены следующие данные (табл. 7).

Сопоставление результатов запоминания, приведенных в таблице, показывает, что в условиях использования готовых наглядных и словесных опор (1 часть табл. 7) продуктивность запоминания у всех групп школьников выше при использовании наглядных опор. В условиях активного подбора словесных опор (2 часть табл. 7) запоминание со словесными опорами у школьников дало такие же результаты, как и запоминание с готовыми наглядными опорами. Этот факт указывает на возможность при определенных условиях достичь такой же эффективности запоминания, опирающегося на словесные опоры, какая отмечается при запоминании с наглядными опорами. Таким условием, как показали опыты, является самостоятельное придумывание школьниками словесных опор.

Таблица 7

Количество воспроизведенных слов (из 15) в среднеарифметических показателях

При опоре	Непосредственное воспроизведение			Отсроченное воспроизведение		
	классы					
	II	IV	VI	II	IV	VI
I. В условиях подбора опоры из предложенного материала						
На картинки	6,9	9,4	10,3	4,2	7,0	8,5
На слова	4,3	8,1	9,1	3,0	5,9	7,3
Разница	2,6	1,3	1,2	1,2	1,1	1,2
II. В условиях самостоятельного придумывания словесной опоры						
На картинки	6,9	9,4	10,3	4,2	7,0	8,5
На самостоятельно придуманные слова	6,3	8,5	10,2	4,1	7,3	8,4
Разница	0,6	0,9	0,1	0,1	–0,3	0,1

Развитие у младших школьников запоминания наглядного и словесного, конкретного и абстрактного материала

Результаты исследований запоминания разного вида материала, в том числе различного по своему характеру наглядного и словесного материала, представлены в многочисленных работах психологов разных стран конца XIX и начала XX века (обзор этих работ дают И. С. Продан [38], Э. Мейман [35] и др. авторы). Все эти исследования были направлены на выяснение того, как с возрастом изменяется продуктивность запоминания разных видов материала. Найдено, что с возрастом у детей повышается объем удержания в памяти как наглядного, так и словесного материала. Так, например, по данным Бурдона, к 12 годам дети запоминают слов втрое больше по сравнению с детьми 8 лет. Иные данные, но тоже свидетельствующие о росте продуктивности запоминания слов младшими школьниками, приводит Э. Мейман. Согласно результатам его опытов, дети 8 лет запоминали в среднем 4 слова, а в 13—14 лет — 5—6 слов. Результаты известных опытов А. П. Нечаева [36] отражает табл. 8.

Таблица 8

Запоминание учениками различных видов материала
(в среднеарифметических показателях)

Виды материала	Возраст (в годах)			
	9	10	11	12
Предметы	6,4	6,6	7,2	8,6
Конкретные слова	6,3	6,8	6,9	6,9
Абстрактные слова	4,2	4,6	5,0	5,1

Позднее по этому вопросу проведено исследование Е. Брунсвика, М. Гольдшейдера и Е. Пилек [52].

Прослеживая возрастные изменения в продуктивности запоминания наглядного и словесного материала, указанные авторы не ставили своей целью изучение соотношения роста запоминания этих видов материала детьми разного возраста.

В процессе учения школьник запоминает как наглядный, так и словесный материал. В запоминании того и другого материала участвуют обе сигнальные системы в их взаимодействии друг с другом. Но в каждом конкретном случае соотношение образа и слова будет различным как в зависимости от характера самого наглядного и словесного материала, так и от возраста детей.

Усиление с возрастом роли второй сигнальной системы в процессе памяти находит свое выражение в значительном росте продуктивности запоминания словесного материала по сравнению с наглядным, с одной стороны, и в росте показателей запоминания абстрактного словесного материала по сравнению с словесным конкретным материалом — с другой. Чем старше возраст учащегося, тем больше сглаживается разница между запоминанием наглядного и словесного материала. Данные по соотношению запоминания этих видов материала у дошкольников и разных возрастных групп школьников содержатся в специально проведенных по этому вопросу исследованиях Н. А. Корниенко [25] (в опытах с дошкольниками) и Э. А. Фарапоновой [45] (в опытах со школьниками). Эксперименты Э. А. Фарапоновой проводились на узнавание и воспроизведение различного по характеру наглядного и словесного материала: конкретного и абстрактного. В одних сериях опытов испытуемым предлагалось запоминать конкретный наглядный и словесный материал. В других — для запоминания давались трудно вербализируемый наглядный материал (набор изображений грибов и рыб, неизвестных школьникам по названию) и абстрактные слова.

Указанное различие в характере самого наглядного и словесного материала позволило вскрыть существенные факты, относящиеся к характеристике возрастных изменений в памяти школьников и качественной характеристике памяти учащихся младшего возраста с этой стороны. Обратимся к материалу данных опытов.

В условиях запоминания конкретного материала, когда обеспечивается совместная работа обеих сигнальных систем, с возрастом увеличивается объем запоминания как наглядного, так и словесного материала. Однако у всех возрастных групп испытуемых (учащихся II, V и VIII классов и у взрослых) более продуктивным оказалось запоминание наглядного материала.

При запоминании абстрактного материала, когда в опытах затруднялась совместная работа первой и второй сигнальных систем и, следовательно, создавались условия преимущественного использования одной из них, получены иные результаты по сравнению с запоминанием конкретного материала, позволяющие говорить о существенных возрастных различиях учащихся разного возраста. Так, ученики II класса лучше запоминали наглядный материал, в то время как у старших школьников и взрослых, наоборот, продуктивнее было запоминание словесного материала.

Для характеристики развития памяти существенное значение имеет то, как с возрастом изменяется соотношение роста показателей продуктивности запоминания разного вида наглядного и словесного материала. Как показали те же опыты, с возрастом более заметным оказывается рост показателей запоминания словесного, а не наглядного материала. Это более ярко выступало при воспроизведении и менее заметно при узнавании. Данные воспроизведения различного наглядного и словесного материала в этих опытах отражены на рис. 3.

Сопоставление роста продуктивности воспроизведения разного материала младшими школьниками показывает, во-первых, что от II к V классу преимущественно растут показатели запоминания словесного, а не наглядного материала. Во-вторых, рост запоминания количества абстрактных слов от II к V классу значительно превышает рост показателей запоминания конкретного наглядного материала (соответственно—178,3 против 135,7%). Однако по сравнению со старшими школьниками у учащихся младших классов наблюдается преимущественный рост запоминания конкретных, а не абстрактных слов (193,1 против 178,3%).

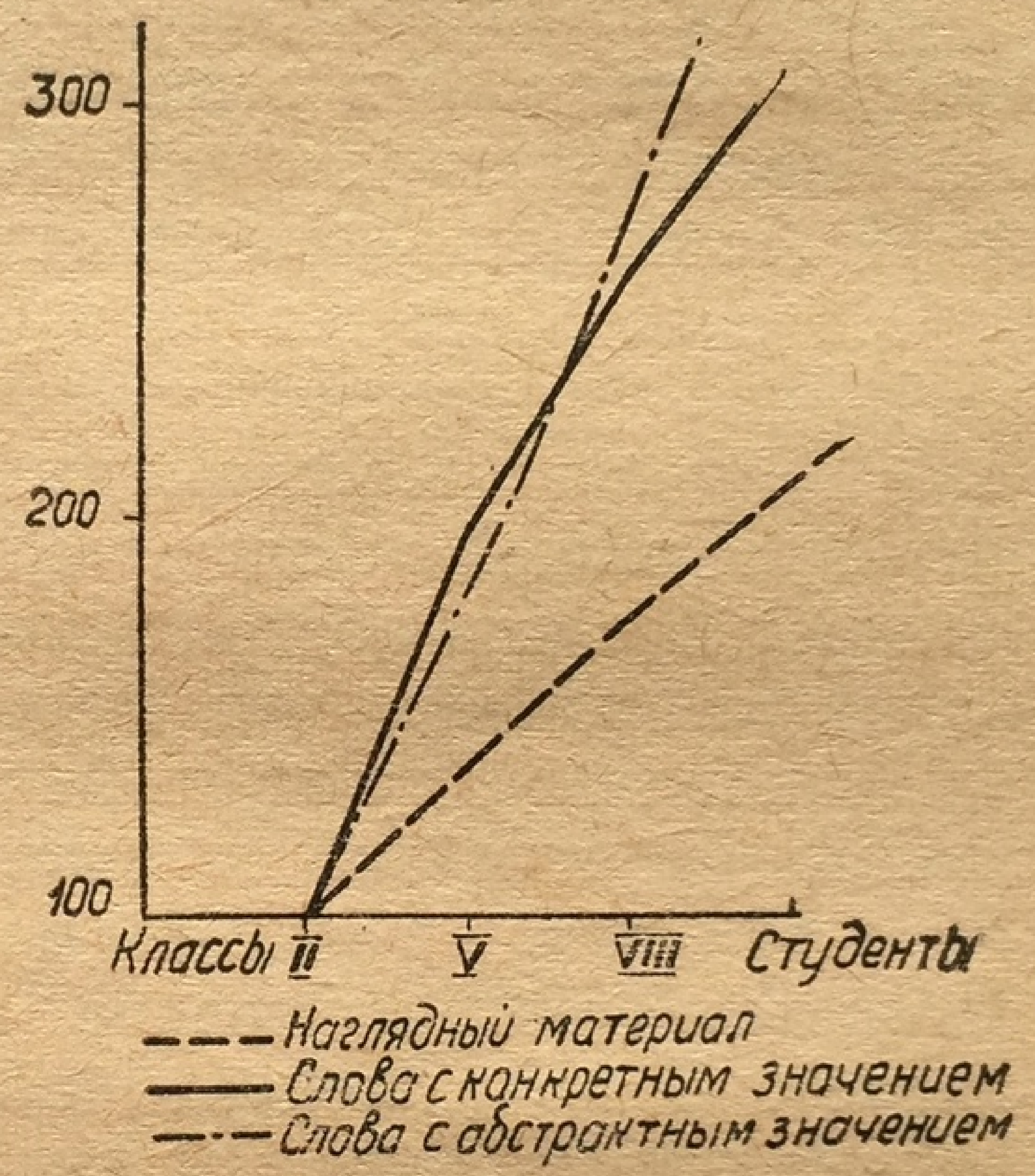


Рис. 3. Соотношение роста воспроизведения различных видов экспериментального материала (показатели II класса условно приняты за 100%)

В полном соответствии с выводами, полученными в работе Э. А. Фарапоновой, находятся данные опытов Л. С. Варданян [5], изучавшей одну из причин забывания — ретроактивное (назад действующее) торможение. В своей работе Л. С. Варданян прослеживала, как изменяется величина ретроактивного торможения в условиях запоминания наглядного и словесного материала.

В одной из серий опытов ученики II, IV и старших классов запоминали ряды слов-прилагательных, а вслед за этим им предлагали запоминать картинки с изображением предметов, конкретные и абстрактные слова. В другой серии учащиеся того же возраста в качестве предшествующей деятельности, наоборот, сначала запоминали картинки и слова (конкретные и абстрактные), а потом они запоминали ряды слов-прилагательных.

Результаты обеих серий опытов показали, что действие ретроактивного торможения оказывалось сильнее выраженным у младших школьников. Причем это наблюдалось в тех опытах, когда ученики имели дело с запоминанием слов, особенно абстрактных, а не картинок. Чем младше возраст учащихся, тем сильнее оказывалось у них действие ретроактивного торможения в этих условиях работы памяти.

Вопрос о возрастных изменениях в запоминании конкретно-образного и отвлеченного, абстрактного материала прослеживался в специальных исследованиях А. И. Липкиной [31] и П. И. Размыслова [39].

На основе опытов по изучению сохранения в памяти учащихся программного географического материала А. И. Липкина пришла к выводу о том, что «нельзя говорить в общей форме об успешности запоминания конкретного или абстрактного материала». В ее исследовании установлено, что ученики прочно сохраняют в памяти такой конкретный материал, который закрепляется в памяти с опорой на наглядные образы и является значимым в понимании того, что запоминается (географические названия, обозначенные на карте). В противоположность этому, учащиеся менее прочно запоминают тот конкретный материал, который не имеет опоры на наглядный образ (названия, не связанные с картой, описания) и не оказывается значимым при усвоении того, что изучали и должны были запомнить ученики.

Подобно конкретному и абстрактный материал запоминался различно. Те же школьники прочно запоминали, например, объяснения, вскрывающие взаимосвязи между отдельными географическими явлениями, т. е. ими лучше запоминался такой абстрактный материал, который является обобщением целого ряда фактов. И, наоборот, ученики с трудом запоминали и менее прочно помнили определения понятий, если они не вытекали из конкретного материала и, таким образом, не помогали учащимся лучше осмыслить то, что изучалось в классе.

Сравнительное изучение воспроизведения конкретного и абстрактного материала у школьников IV и старших классов приводит автора к следующему выводу: в процессе обучения существенно изменяется основа, на которой воспроизводится конкретный материал. У младших школьников основой воспроизведения конкретного материала служит конкретное. У старших же — такой основой является абстрактное, отвлеченное, обобщенное. В этом заключается качественная характеристика возрастных изменений в запоминании учащимися конкретного и абстрактного учебного материала.

Как показало исследование Е. М. Кудрявцевой [28], узнавание конкретных предметов в связи с изучением школьной программы существенно изменяется на протяжении обучения детей в начальных классах. Это изменение связано с общим развитием познавательного опыта учащихся. Так, при узнавании объектов ученики I класса выделяли в предметах относительно более общие признаки (родовые). К III классу в процессе узнавания тех же объектов учащиеся производят более детальный анализ, выделяя в них более специальные признаки (видовые и индивидуальные).

Все это свидетельствует о том, что с возрастом усиливается роль второй сигнальной системы в процессах памяти, что можно наблюдать уже в возрасте учащихся младших классов.

При запоминании школьниками разных видов материала — наглядного и словесного, конкретного и отвлеченного словесного — оказывается возможным усилить роль первой или второй сигнальных систем в запоминании, в зависимости от характера учебной задачи. Так, в указанном исследовании П. И. Размыслова показано, что учащиеся VI и старших классов лучше запоминали обобщающие мысли или конкретный материал в том случае, если перед ними ставилась специальная задача обратить внимание на тот или другой материал в тексте.

В процессе запоминания, как свидетельствуют об этом опыты А. С. Новомейского [37], имеется двусторонняя связь между словом и наглядными образами. Слово оказывает положительное влияние на запоминание наглядного материала. В свою очередь, образы, возникающие при запоминании словесного материала, играют положительную роль в закреплении этого материала в памяти учащихся.

* * *

В учебной работе к ученику предъявляются определенные требования, стимулирующие развитие его психики. В ходе обучения школьников создаются условия формирования познавательного опыта учащихся, составляющего основу развития процессов памяти.

Развитие памяти младшего школьника заключается не в переходе от непроизвольного к преднамеренному запоминанию, не в переходе от механического к осмысленному запоминанию и не в переходе от образной к словесно-логической памяти, а в качественной перестройке как непроизвольного, так и произвольного запоминания, а также в качественном изменении характера образной и словесной смысловой памяти.

В младшем школьном возрасте не утрачивает своего значения непреднамеренное запоминание. Различная эффективность его у младших и старших учеников начальной школы связана со степенью овладения ими умственными процессами и умственными действиями, которые необходимы для успешного выполнения той интеллектуальной деятельности, в ходе которой осуществляется непреднамеренное запоминание.

При обучении в начальной школе ученики овладевают процессом произвольного запоминания. Развитие произвольной памяти у младших школьников идет в направлении овладения дифференцировкой мнемической задачи, определяемой различными учебными задачами; в направлении освоения и использования рациональных приемов запоминания, при побуждении их к этому учителем; в направлении овладения средствами самоконтроля в процессах памяти.

Возраст младших школьников является периодом овладения учениками основными приемами осмысленного запоминания: смысловой группировкой материала и смысловым соотнесением материала при запоминании.

Существенные различия между младшими и старшими учениками начальной школы, заключающиеся в разной степени сформированности у них познавательного опыта, определяют собой различия в овладении приемами осмысленного запоминания.

Мнемическая задача не стимулирует младших школьников к использованию основных приемов осмысленного запоминания: смысловой группировки и смыслового сопоставления материала в процессах памяти. Смысловая группировка, равно как и смысловое сопоставление материала при запоминании, доступны младшим школьникам, но они выступают у них как самостоятельное действие, а не как средство, подчиненное мнемической задаче.

Младший школьник должен овладеть умением смысловой группировки и смыслового соотнесения материала прежде, чем они станут у него приемами запоминания учебного материала.

В овладении основными приемами осмысленного запоминания наблюдается заметное продвижение у школьников в возрасте от II к IV классу.

Эти умения совершенствуются далее в старших классах школы.

Запоминание наглядного материала, равно как и использование наглядных опор при запоминании, обеспечивают более высокую продуктивность в процессах памяти не только младших школьников, но и старших возрастных групп учеников. Вместе с тем, в связи с усилением роли второй сигнальной системы в процессах памяти, развитие запоминания словесного материала с возрастом идет быстрее по сравнению с запоминанием наглядного материала. Эта закономерность в развитии памяти отчетливо выступает уже в возрасте учащихся начальной школы.

Развитию памяти младших школьников содействует работа с учащимися в школе, подчиненная этой задаче, организуемая в соответствии с особенностями возраста младшего школьника и в соответствии с известными в психологии закономерностями развития памяти ученика младших классов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Баларич Т. Н.* Влияние мотивации на запоминание учебного материала. Автореферат канд. дисс. Одесса, 1953.

2. *Божович Л. И., Леонтьев А. Н.* [и др.]. Очерки психологии детей. М., изд-во АПН РСФСР, 1950.

3. *Большунов Я. В.* Отсроченное восстановление запоминаемого материала (реминисценция). Тезисы докладов на совещании по психологии. М., изд-во АПН РСФСР, 1953.

4. *Бородулина А. С.* Активность воспроизведения в процессе заучивания. Ученые записки Московского городского пединститута им. В. П. Потемкина. Т. 36. Вып. 2, 1954.

5. *Варданян Л. С.* Ретроактивное торможение при запоминании наглядного и словесного материала. В кн.: «Сборник научных трудов Научно-исследовательской психологической лаборатории». Ереван, 1959.

6. *Вацуро Э. Г.* Учение И. П. Павлова о высшей нервной деятельности и некоторые вопросы воспитания и обучения. «Начальная школа», 1955, № 11.

7. *Волокитина М. Н.* Очерки психологии младших школьников. М., изд-во АПН РСФСР, 1955.

8. *Вудвортс Р.* Экспериментальная психология. М., изд-во иностр. лит., 1950.

9. *Гальперин П. Я.* Опыт изучения формирования умственных действий. Доклады на совещании по вопросам психологии. М., изд-во АПН РСФСР, 1954.

10. *Дерябина А. М.* Как я добилась прочных знаний своих учащихся. Сб.: «Начальная школа». Ч. I. М., Учпедгиз, 1948.

11. *Дубовис-Арановская Д. М.* Формирование у младших школьников умения составлять план прочитанного текста. Сб.: «Материалы совещания по психологии». М., изд-во АПН РСФСР, 1957.

12. *Дульнев Г. М.* О значении намерения для точности и полноты воспроизведения текста. В сб.: «Вопросы психологии глухонемых и умственно отсталых детей». М., Учпедгиз, 1940.

13. *Занков Л. В.* Память. М., Учпедгиз, 1949.

14. *Занков Л. В.* Память школьника. М., Учпедгиз, 1944.

15. *Занков Л. В.* Последовательность воспроизведения и ее особенности у умственно отсталых школьников. В сб.: «Вопросы воспитания и обучения глухонемых и умственно отсталых детей». М., Учпедгиз, 1941.

16. *Занков Л. В.* и *Маянц Д. М.* Запоминание и воспроизведение предметов у слышащих и глухонемых дошкольников. В сб.: «Вопросы воспитания и обучения глухонемых и умственно отсталых детей», М., Учпедгиз, 1940.

17. *Зинченко П. И.* Зависимость непроизвольного запоминания от мотивов деятельности. Научные записки Украинского института психологии. Т. I, 1949 (на укр. яз.).

18. *Зинченко П. И.* Непроизвольное запоминание. «Советская педагогика», 1945, № 9.

19. *Зинченко П. И.* Непроизвольное и произвольное запоминание учениками текста. Научные записки Украинского института психологии. Т. II, 1950 (на укр. яз.).

20. *Зинченко П. И.* О некоторых вопросах изучения памяти, «Вопросы психологии», 1956, № 1.

21. *Зинченко П. И.* Проблема непроизвольного запоминания. Научные записки Харьковского гос. пединститута иностр. языков. Т. I, 1939.

22. *Иванова В. П.* Воспроизведение как способ запоминания. «Известия АПН РСФСР», 1958, вып. 98.

23. *Комм А. Г.* Реконструкция в воспроизведении. Ученые записки Ленинградского гос. пединститута им. А. И. Герцена. Т. 34, Л., 1940.

24. *Корман Т. А.* Переосмысливание знаний в процессе усвоения. «Известия АПН РСФСР», 1950, вып. 28.

25. *Корниенко Н. А.* Узнавание и воспроизведение наглядного и словесного материала детьми дошкольного возраста. Канд. дисс. М., 1955.

26. *Красильщикова Д. И.* О соотношении между запоминанием и воспроизведением. «Вопросы психологии», 1955, № 3.

27. *Красильщикова Д. И.* Реминисценция в воспроизведении. Ученые записки Ленинградского гос. пединститута им. А. И. Герцена. Т. 34, 1940.

28. *Кудрявцева Е. М.* О развитии узнавания в школьном возрасте. «Доклады АПН РСФСР», 1957, вып. 2.

29. *Леонтьев А. Н.* Развитие памяти. М., Учпедгиз, 1931.

30. *Липкина А. И.* Взаимодействие образа и слова в работе над учебным текстом. «Известия АПН РСФСР», 1954, вып. 61.

31. *Липкина А. И.* Воспроизведение и забывание конкретно-образного и отвлеченного учебного материала. Сб.: «Вопросы психологии памяти». М., изд-во АПН РСФСР, 1958.

32. *Липкина А. И.* Роль представлений в работе детей над литературным текстом. «Известия АПН РСФСР», 1956, вып. 76.

33. *Матлин Е. К.* Влияние сходства заучиваемых материалов на их усвоение. Сб.: «Вопросы психологии памяти». М., изд-во АПН РСФСР, 1958.

34. *Маянц Д. М.* Запоминание и воспроизведение словесного материала глухонемыми школьниками. В сб.: «Вопросы воспитания и обучения глухонемых и умственно отсталых детей». М., Учпедгиз, 1941.

35. *Мейман Э.* Экономия и техника памяти. М., изд-во «Космос», 1913.

36. *Нечаев А. П.* Современная экспериментальная психология в отношении к вопросам школьного обучения. Пг., 1917.

37. *Новомейский А. С.* О взаимоотношении образа и слова при запоминании. Сб.: «Вопросы психологии памяти». М., изд-во АПН РСФСР, 1958.

38. *Продан И. С.* О памяти в связи с современными психологическими теориями и исследованиями. Юрьев, 1904.

39. *Размыслов П. И.* Возрастные и индивидуальные различия в запоминании эмоционально-образного и абстрактного материала, Сб.: «Вопросы психологии памяти». М., изд-во АПН РСФСР, 1958.

40. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М., Учпедгиз, 1940.

41. *Сеченов И. М.* Избранные философские и психологические произведения. М., Госполитиздат, 1947.

42. *Смирнов А. А.* Закрепление знаний. Сб.: «Начальная школа». Т. I. М., 1948.

43. *Смирнов А. А.* Психология запоминания. М.—Л., изд-во АПН РСФСР, 1948.

44. *Ушинский К. Д.* Избранные педагогические сочинения. Т. II. М., Учпедгиз, 1939.

45. *Фарапонова Э. А.* Возрастные различия в запоминании на-

глядного и словесного материала. Сб.: «Вопросы психологии памяти». М., изд-во АПН РСФСР, 1958.

46. *Ферстер Н. П.* Процесс сравнения у детей младшего школьного возраста, «Известия АПН РСФСР», 1947, вып. 12.

47. *Шардаков М. Н.* Очерки психологии школьника. М., Учпедгиз, 1955.

48. *Шардаков М. Н.* Усвоение и сохранение в обучении. Ученые записки Ленинградского гос. пединститута им. А. И. Герцена. Т. 36. Л., 1940.

49. *Шварц Л. А.* Роль сопоставлений при усвоении сходного материала. «Известия АПН РСФСР», 1947, вып. 12.

50. *Шульгин А. К.* Психологический анализ повторных пересказов текста учащимися IV и VI классов. «Известия АПН РСФСР», 1958, вып. 98.

51. *Aall A.* Ein neues Gedächtnissgesetzt, Zeitschrift für Psychologie, 66, Leipzig, 1913.

52. *Goldscheider Ludwig, Pilek Elise, Brunswik Egon.* Beichefte zur Zeitschrift für angewandte Psychologie, Beicheft 64, Leipzig, 1932.

М. Д. ГРОМОВ

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Мышление возникает и развивается в процессе познания действительности. «Познание, — говорит В. И. Ленин, — есть вечное, бесконечное приближение мышления к объекту» [1, стр. 186], в процессе которого человек раскрывает естественноисторические законы развития действительности и, изменяя ее, приспосабливает для удовлетворения своих потребностей.

Прежде чем придти к зрелому мышлению взрослого человека, ребенок проделывает сложный и длительный путь развития. Первые шаги этого познавательного пути являются крайне несовершенными, элементарными. Истинная и относительно полная картина мира во всем многообразии ее связей и отношений осознается ребенком постепенно, шаг за шагом в процессе познавательной деятельности, в процессе обучения и воспитания.

Мышление как функция мозга не дано ребенку в готовом виде при рождении — оно есть результат процесса познания. Всякое познание начинается с отражения мозгом реальной действительности в ощущениях и восприятиях, которые, будучи закреплены в памяти, составляют чувственную основу мышления.

Конкретно мышление у ребенка возникает с того момента, когда он сможет установить некоторые элементарные связи между явлениями и правильно действовать с учетом их.

Эта первичная стадия возникновения детской мысли очень проста и непосредственно связана с чувственными образами отражаемых предметов. Иначе говоря, основой такого мышления являются чувственные копии предметов внешнего мира, еще не обозначенные словами. Эту первичную стадию И. М. Сеченов назвал стадией «предметного» мышления. Возникновение и существование предметного мышления Сеченов связывает с коротким периодом раннего детства, когда ребенок, не владея речью, мыслит в «чувственных конкретах».

Каждый человек, пройдя в своем умственном развитии «первоначальную школу предметного мышления», начинает уже мыслить по-другому. «Взрослый мыслит уже не одними чувственными конкретами, но и производными от них формами, так называемыми отвлечениями или абстрактами» [27, стр. 339].

Существенные изменения в процессе познания, а следовательно, и в деятельности мышления происходят в связи с речевым развитием ребенка. Овладевая словом, ребенок приобретает новые средства отражения действительности и тем самым постепенно поднимается в своей мыслительной деятельности на более высокую ступень— на ступень речевого мышления.

Особенности формирования понятий у младших школьников

Знания, получаемые учеником в школе, создают ту базу, на которой интенсивно расширяется содержание и объем мыслей школьника.

В процессе обучения у школьника не только расширяется круг представлений и понятий, но и сами понятия и представления становятся более полными и точными.

Ребенок, поступая в школу, усваивает научные понятия постепенно, по мере овладения им системой школьных знаний и навыков. Каждое понятие, с которым встречается школьник в процессе обучения, заключает в себе определенное содержание. Для того чтобы овладеть содержанием понятия, школьнику нужно обладать определенными знаниями и соответствующим уровнем логического мышления. Ребенок, поступающий в школу, ни тем ни другим в достаточной степени не обладает — всему этому он должен научиться в школе под руководством учителя. Так, например, на уроках объяснительного чтения, изучая диких и домашних животных, учитель выявляет и анализирует существенные черты тех и других, устанавливает, какими сходными и различными признаками они обладают и, таким образом, формирует у учащихся понятия «дикие животные», «домашние животные». Аналогичная работа проводится учителем над формированием у школьников понятий «хвойные деревья», «лиственные деревья», «времена года» и т. п.

С каждым последующим годом обучения требования к развитию логического мышления школьника повышаются. При изучении частей речи, в частности склонений имен существительных, перед школьником ставится задача правильно произвести операцию деления класса существительных. При усвоении арифметических понятий: «делимое», «делитель» и «частное» — учащийся должен уметь отличить каждое из этих понятий друг от друга, а также отдифференцировать их от всех прочих арифметических понятий.

Для успешного осуществления процесса формирования и развития понятий у младших школьников учителю нужно знать особенности развития мышления школьника, психологическую природу тех мыслительных процессов, над воспитанием которых он работает.

Любое понятие формируется в результате обобщения. Что следует понимать под обобщением и при каких условиях оно возможно? Обобщить те или иные явления действительности в логическом плане — это значит отнести их к той или иной группе, подвести под определенный вид или род. Для того чтобы совершить такую умственную операцию, надо найти в предметах или явлениях действительности такие существенные свойства, которые для всех из них были бы общими. До тех пор пока в процессе познания отдельных предметов или явлений не будут раскрыты общие для них свойства и отношения, обобщение как логическая операция невозможна, а следовательно, невозможно и формирование понятия. Если школьник не усвоил в составе слова основного его признака — корня, то формирование понятия «родственные слова» остается для него недоступным и слова: *сад, садик, садовые* (дорожки), *садовник* — будут существовать как самостоятельные, не имеющие между собой какой-либо общности и связи. Аналогичная картина обнаружена Н. А. Менчинской в исследованиях при изучении усвоения учащимися арифметических понятий и правил решения задач [17].

Таким образом, важнейшим условием процесса обобщения является установление общих характерных черт и связей между изучаемыми предметами.

Значительную часть этих знаний младший школьник получает из объяснений учителя на уроках. Однако специфика детских обобщений этим не снимается и педагогу необходимо учитывать ее при усвоении понятий учащимися. Дело заключается в том, что не все существенные признаки, которые входят в состав того или иного понятия, могут быть использованы школьниками в их обобщающей мыслительной деятельности. При усвоении понятия школьник вычленяет и использует те общие признаки, которые доступны его пониманию. Если же признак не может быть осознан школьником, то в установлении тождества между предметами и явлениями он не будет использован. В данном случае даже самые искусные объяснения учителя не приводят к положительному результату.

Критерием овладения тем или иным признаком служит умение им оперировать при решении той или иной задачи. Оказывается, как только школьник бывает вынужден использовать формально усвоенный признак того или иного понятия для решения арифметических задач или выполнения работы по грамматике, то он его не использует, а опирается на признаки, доступные для его понимания. Закономерность данного явления обнаружена в исследовании С. Ф. Жуйкова по формированию понятия «глагол» у учащихся III и IV классов [11].

На какие же признаки, свойства и качества предметов и явлений действительности младший школьник опирается в своих обобщениях? Как показывают психологические исследования развития детского мышления, фиксация, выделение и обобщение тех или иных признаков школьниками зависят от их познавательного опыта. Для школьников I и II классов к таким признакам относятся наиболее заметные внешние признаки предметов. Конкретно к таким признакам относятся признаки практически значимые — утилитарные и признаки функционально-динамические.

В высказываниях школьников этого возраста о различных предметах на первый план выступают разнообразные действия самих предметов и действия по отношению к ним; так, рассуждая о солнце, растении, животных и т. д., ребенок указывает, что «солнце светит, греет...», «яблоня растет, дает яблоки, они вкусные, мы их едим», «корова дает молоко», «птицы летают, поют...» и т. д.

Во всех высказываниях подобного типа существенно важным и актуальным для мышления ребенка является фиксация воспринимаемого действия объекта или действия над объектом.

Познавательный опыт младшего школьника ограничен в своем объеме и носит конкретный характер, т. е. в нем главным образом отражены свойства и отношения, лежащие на поверхности явлений действительности. Школьники этого возраста осознают явления действительности через конкретно-наглядную призму своего опыта. Как показывают исследования (П. П. Блонского, Л. С. Выготского, Ж. И. Шиф, Р. Г. Натадзе, Н. А. Менчинской, М. С. Петербургской и др.) и педагогическая практика, на первый план в этой конкретности мышления школьника выступают вначале внешние функциональные и утилитарные признаки.

М. Н. Скаткин [28] подчеркивает, что в тех случаях, когда школьникам этого возраста приходится иметь дело с непосредственно не наблюдаемыми признаками, для них операция обобщения крайне затруднена, а иногда и невозможна.

В исследованиях Р. Г. Натадзе [18] обнаружена закономерность влияния внешнего образа предмета на формирование естественнонаучных понятий. Несмотря на то что ребенок помнит существенные признаки данного понятия, усвоенные им в начале эксперимента, однако при отнесении новых конкретных объектов к этим понятиям целиком опирается на внешний образ относимого предмета, совершенно не считаясь с противоречащими этому образу существенными признаками, лишенными наглядности. Например, кита, дельфина он считает рыбой и не меняет этого мнения, несмотря ни на какие объяснения, указывающие на то, что кит дышит воздухом, выкармливает детенышей молоком и пр.

В данном случае операция обобщения находится под сильным «давлением» внешних наглядных признаков.

В обобщающей деятельности мышления школьника III и IV классов имеются определенные сдвиги в сторону постепенного освобождения от непосредственного «давления» наглядных признаков воспринимаемого предмета на формирование понятий.

Если обратиться к процессам обобщения школьников III класса, в них все больше выявляется опора на представления, сложившиеся в процессе обучения. Это и понятно, ибо третьеклассник не только обладает бо́льшим запасом, объемом представлений, но, что особенно важно, его представления более содержательны и точны. В связи с этим третьекласснику нет необходимости во всех случаях опираться на непосредственное восприятие предмета, он может совершить операцию вычленения и обобщения признаков на основе представления.

Возьмем для примера понятия «домашние животные» и «дикие животные» и посмотрим, какие же новые признаки обобщаются третьеклассниками.

Как указывает М. Н. Скаткин [29], у третьеклассников прежде всего расширяется круг признаков, входящих в данные понятия. В качестве ведущего признака выделяется образ жизни, т. е. условия, в которых живут домашние и дикие животные. Устанавливаются связи между условиями жизни и внешним видом, строением тела животных.

Анализ и обобщение других признаков понятия «дикие животные» идет также по линии установления связей и зависимостей. Конкретно вычленяются характерные особенности строения тела, питания, передвижения этих животных в связи с условиями жизни.

Школьники IV класса опираются в своих обобщениях на признаки, которые отражают внутренние, более существенные связи и отношения между предметами и явлениями действительности.

Так, например, объекты «неживой природы» — вода, воздух, металлы и другие тела — обобщаются на основе таких общих признаков, как сжатие и расширение в связи с изменением температуры.

Что касается «живой природы», в частности жизни растений, то в основе обобщения лежат признаки роста и развития растений.

В проведенном нами исследовании о соотношении наглядных и абстрактных компонентов при формировании понятий о растительном и животном мире [9] было установлено, что с возрастом в знаниях школьников заметно нарастает количество таких понятий, которые не ассоциируются с образом конкретного предмета.

По данным нашего исследования, у первоклассников знания о растениях, не ассоциированные с образом предмета, составляют к общему объему знаний всего лишь 9%. У второклассников они увеличиваются до 14%. Наиболее резко увеличивается эта категория знаний у школьников на последующих ступенях обучения. Так, у третьеклассников она вырастает до 25%, а у четвероклассников — до 34. Те же закономерности выявляются при анализе знаний учащихся о животных. Если у первоклассников знания, не ассоциированные с образом животного, составляют 7% (от общего объема знаний), то в последующих классах процент абстрактных знаний заметно возрастает. У школьников II класса категория этих знаний поднимается до 11%, III — до 18 и IV — до 24.

Знания этой категории, хотя и не опираются на образные компоненты, отражают вполне адекватно (правда не полно) некоторые общие свойства названных животных и растений.

Приведем некоторые примеры.

А. Растительный мир.

1. Ученик Г. (I кл.). Абрикосы растут в садах; они растут там, где тепло.

2. Ученица Н. (II кл.). Просо растет в поле, его сеют колхозники и потом из него делают крупу.

3. Ученик К. (III кл.). Кедр — это хвойное растение, растет в тайге. На кедре растут маленькие орешки, из них делают масло. В кедровых лесах водится много белок, которые грызут орешки.

4. Ученик С. (IV кл.). Каучуконосные растения разводятся в южных тропических странах. Из них добывают каучук, из которого потом делают резину.

Б. Животный мир.

5. Ученица З. (I кл.). Кукушка — это птица, которая живет в лесу и кукует. Она кладет яйца в чужие гнезда, детей своих не кормит. Я ее не люблю.

6. Ученик Г. (II кл.). Акула — это большая и злая рыба, она на всех нападает, на человека тоже. Акула живет в теплых морях.

7. Ученица В. (III кл.). Соболь живет в тайге, у него очень теплый и дорогой мех. Соболь хитрый зверек, и охотникам его трудно найти.

8. Ученик А. (IV кл.). Зубр — дикое животное, питается травой, зимой — ветками и корой деревьев. Зубры живут в лесных питомниках. Зубров сейчас мало и убивать их запрещается.

Отличительной чертой рассматриваемых высказываний является то, что в них наглядные компоненты сведены до минимума, а в некоторых полностью отсутствуют. При характеристике растений отмечается их видовая принадлежность, зона распространения (растут, где тепло, в тропических странах), особо подчеркивается польза растений для жизни человека, иногда для жизни животных. В характеристике животных наряду с видовыми признаками, условиями жизни вычленяются «поведенческие» свойства животных («кукушка кладет яйца в чужие гнезда, детей своих не кормит», «акула... злая рыба, она на всех нападает, на человека тоже», «соболь хитрый зверь, и охотникам его трудно найти» и т. п.).

Аналогичные черты в высказываниях школьников были обнаружены и в отношении многих других растений и животных. В них также акцентируется внимание преимущественно на признаках, лишенных наглядности.

Данные М. С. Петербургской [22] также показывают, что количество определений понятия «птица» без опоры на наглядный образ нарастает у школьников от класса к классу. Так, например, если у первоклассников они составили только 2,5%, то у четвероклассников достигли 71,7.

На основе проведенных исследований можно сделать общее заключение о том, что отношение между наглядными и вербальными компонентами в формировании природоведческого кругозора школьника изменяется. Вербальные компоненты приобретают все большее значение.

Понятно, что переход к более существенным признакам в обобщении является результатом накопления знаний в процессе обучения. Прежде чем обобщить явления действительности по существенным (внутренним) признакам, надо уметь обобщить те же явления по признакам внешним, наглядным.

Поэтому форма обобщающей деятельности школьников на разных ступенях обучения не остается постоянной: вначале она является элементарной, строится на внешней функциональной аналогии, затем на классификации признаков, относящихся к внешним свойствам и качествам предмета, и, наконец, имеет место систематизация внутренних признаков — связей и отношений.

А. А. Смирнов [30] указывает, что школьники часто в качестве «первоочередных» признаков отмечают менее существенные, а иногда и несущественные. Здесь сказывается роль восприятий, которые фиксируют прежде всего внешние признаки предмета, но они-то и оказываются чаще всего малосущественными для него.

В школе при усвоении понятий ребенок в их содержание включает те знания о предмете, которые он получил в процессе обучения. Однако и здесь на первых порах процесс обобщения строится на смешении существенных и несущественных признаков. Признаки, включенные в содержание понятий, рядополагаются, между ними отсутствует необходимая иерархия.

Более высокой ступени в усвоении и формировании понятий достигают школьники, когда они, опираясь на более широкий круг знаний, начинают дифференцировать признаки предметов и явлений на существенные и несущественные, на общие и частные и устанавливают между ними определенное соотношение. Сами понятия становятся более общими, опирающимися на обобщение видовых и родовых признаков. Устанавливаются более тесные связи и переходы между единичными, видовыми и родовыми понятиями. Оперируя родовым понятием, школьник становится способным соотнести его с видовым понятием, выделяя в последнем специфически отличительные признаки объекта. Так, относя льва к млекопитающим животным (родовое понятие), школьник указывает на признаки, характеризующие его как хищника (видовое понятие). Или говоря, что все металлы плавки и имеют блеск, сталь — тоже металл, школьник совершает операцию конкретизации родового понятия через видовое его отличие.

Эта ступень в развитии предметных понятий отчетливо начинает выступать у учащихся четвертых классов.

В понятиях отражаются не только свойства объектов и явлений, но также те связи и отношения, в которых они находятся между собой. Конкретно школьнику в процессе усвоения знаний приходится встречаться с разными видами отношений: пространственными, временными, функциональными, причинно-следственными и др.

Самыми доступными понятиями отношений являются такие понятия, в которых обобщены единичные конкретные отношения между предметами, например: «выше — ниже», «ближе — дальше», «меньше — больше». Эти виды понятий усваиваются вначале на основе непосредственного восприятия пространственных отношений между объектами действительности, а затем процесс обобщения начинает опираться на знание количественных отношений, выраженных в определенных числовых понятиях.

По данным исследования Я. И. Петрова [23], усвоение понятий «больше — меньше» не представляет для школьников первого класса особых трудностей. При методике обучения, в которой двухсторонняя связь понятий «больше — меньше» сравнивается и противопоставляется, результаты усвоения достигли 91%.

О. И. Галкина [8], изучая вопрос о соотношении детьми размеров предметов между собой, обнаружила, что если у школьников создается установка на вычленение признака величины, то правильное соотношение размеров значительно возрастает.

В первом задании детям I, II, III классов было предложено нарисовать тыкву, капусту, помидор по памяти (при этом было выяснено, что все дети их видели). В результате опыта правильное соотношение величин дали: в I классе 24% учащихся, во II—42,5 и в III—48,1.

Во втором задании детям была дана установка на отражение в рисунках соотношения величин предметов. Дети рисовали арбуз, брюкву, лимон. Результаты, полученные во втором опыте, резко изменились. Правильное соотношение размеров дали: в I классе 63,4% учащихся, во II—70 и в III—80.

По сравнению с дошкольниками у школьников резко расширяется и уточняется осознание пространственных отношений. Это расширение и уточнение совершается не столько за счет непосредственного опыта школьника, сколько за счет роста школьных знаний и самостоятельного чтения.

Однако усвоение понятий о пространственных отношениях для школьников этого возраста представляет определенные трудности. В исследовании Н. М. Яковлевой [35] указывается, что главная трудность при усвоении мер измерения учащимися I — II классов заключается в выделении основного признака меры — ее протяженности.

Как показывают факты, полученные Н. М. Яковлевой, первоклассники стремятся понятие «метр» отождествить с предметной формой: метр — это линейка.

В данном случае это представление метра и других мер с предметной стороны характеризует особенность детского мышления — его конкретность, т. е. недостаточное развитие представлений учащихся о пространстве, низкий уровень обобщенности этих представлений.

С мерой «километр» учащиеся знакомятся во II классе. Усвоение понятия «километр» значительно отличается от усвоения понятий других мер длины. Километр в силу своего большого размера не представляется как конкретный предмет и является величиной производной от метра, в результате чего знания и представления о километре учащиеся получают опосредованно через знания о метре. Иначе говоря, понятие «километр» формируется у учащихся на основе понятия «метр» (как единицы измерения протяженности) и количественных представлений. Отсюда необходимо, чтобы учащиеся понимали и твердо знали количественные соотношения между метром и километром.

Н. М. Яковлева указывает, что для полного овладения понятиями разных мер (метр, километр и т. д.) необходима измерительная практика, которая, развивая пространственные представления учащихся, создает необходимые условия для абстрагирования и обобщения существенного пространственного признака предмета — его протяженности.

На необходимость практических измерений в усвоении метрических мер указывает также в своем исследовании О. П. Сергиевич [26].

В указанном исследовании О. П. Сергиевича отмечается, что школьники III и IV классов оказываются способными к усвоению сложных пространственных отношений. При этом сам процесс усвоения понятий о пространстве все более опосредуется знаниями о плане, масштабе и условных обозначениях.

Все это приводит к тому, что пространственные отношения в сознании школьника начинают выступать как отношения, измеряемые в определенных числовых величинах, а поэтому могут быть не только представляемыми, но и мыслимыми отношениями.

Для младшего школьника уже в I и II классах время становится календарным, а в пределах суток измеряется часами. Однако не следует забывать, что для маленьких школьников календарно измеряемое время не выходит еще за пределы их повседневного жизненного опыта.

В III и IV классах благодаря росту школьных знаний и чтению книг, описывающих развитие событий исторически отдаленных, представление о времени сильно расширяется. Школьник уже оперирует понятиями времени в пределах года, десятилетия и столетия.

Однако не следует переоценивать уровень развития понятий временны́х отношений в младшем школьном возрасте. Как показывает опыт преподавания истории в IV классе и уроки по объяснительному чтению на общественно-исторические темы в младших классах, временны́е исторические отношения усваиваются с большими трудностями.

Причины ошибок и неточностей в знании временны́х отношений лежат в недостаточной осознанности тех больших величин, которыми оперирует история. Трудности этого осознания непосредственно связаны с относительной узостью временны́х представлений, отражающих личный опыт школьника. При этом в характере временны́х ошибок наблюдается некоторая закономерная тенденция сводить большие временны́е величины к меньшим, т. е. приближать временны́е даты прошлого к настоящему времени.

Развитие суждений и умозаключений

Содержание и точность понятий раскрываются в суждениях и умозаключениях, выражаемых всегда в форме простого или сложного грамматического предложения.

Суждение, как процесс мысли, есть утверждение или отрицание тех или иных сторон действительности.

Суждения школьника развиваются от простых форм к сложным формам постепенно, по мере овладения знаниями и более сложными грамматическими формами речи.

Первоклассник в большинстве случаев судит о том или ином факте, событии односторонне, опираясь на единичный внешний признак. Его суждения преимущественно ассерторичны.

Переход от ассерторических суждений к суждениям проблематическим связан с пониманием того, что предметы и явления обладают различными свойствами, что факты, события и действия являются следствием не одной причины, а нескольких причин.

В более или менее заметной форме проблематические суждения выступают у школьников второго класса. В их суждениях отражается понимание возможности разных объяснений того или иного факта или действия. Второклассник не ограничивается одним категорическим утверждением, а допускает разные предположения. Так, например, отвечая на вопрос «Почему сегодня нет ученика А. в классе?», он, как правило, высказывает различные предположения: «Может быть, ученик А. заболел; может быть, ученик А. проспал; может быть, он не выучил урока» и т. п. Однако, высказывая различные предположения, маленькие школьники не ставят своей задачей доказать, какое из них наиболее правильно, они еще не умеют обосновывать свои суждения. Этим, между прочим, объясняются известные в педагогической практике факты односторонних, однотипных ответов школьников на вопросы учителя.

Обоснование правильности суждений у школьников I и II классов опирается не на логическую аргументацию, а на конкретный показ реально существующего факта или на известные им аналогичные примеры из прошлого опыта.

Таким образом, в простом проблематическом суждении еще очень слабо выражен момент логического обоснования.

Обоснованное доказательство в относительно отчетливой форме выступает у школьников III и IV классов на стадии овладения ими сложными проблематическими суждениями.

Этот факт непосредственно связан с расширением и систематизацией знаний школьника. Ребенок не только начинает понимать, что его суждения должны быть истинными, но и овладевает уже элементарным логическим анализом суждений. Ему становятся доступны приемы рассуждений, опирающиеся не только на прямые, но и на косвенные и условные формы доказательства. Школьник не только ставит вопросы о возможных причинах того или иного следствия, но и способен находить на них ответы.

Важным моментом в формировании рассуждающего мышления является овладение сложными предложениями по грамматике и приемами рассуждения при решении сложных арифметических задач — «задач-проблем»

Таким образом, по мере того как школьник под влиянием обучения расширяет и углубляет познание окружающей его действительности, его суждения становятся все более точными, адекватно раскрывающими содержание понятий. Подвергая содержание суждений анализу и синтезу, устанавливая причины и следствия, сравнивая и дифференцируя доказательства, школьник постепенно овладевает опосредствованным рассуждающим мышлением.

Подчеркивая успехи в развитии рассуждающего мышления школьников III и особенно IV классов, мы не должны чрезмерно переоценивать эти достижения. Их суждения еще недостаточно полно отражают объективные связи и отношения явлений действительности. Школьники еще не знают всех «или», «если бы», «может быть» и других возможностей логического доказательства. Но даже и тогда, когда эти возможности им знакомы, они не всегда могут ими воспользоваться благодаря недостаточному развитию у них системы соподчинения родовых и видовых понятий. Как показывают различные психологические исследования детских определений (П. П. Блонский, М. Н. Шардаков и др.), ребенку легче найти родовое понятие, чем ближайшее видовое. Это положение легко объясняется исследованиями И. П. Павлова, показывающими, что выработка временных связей идет от общих к специальным, от менее точных — к более точным связям. Иначе говоря, процесс дифференциации связей возникает позднее, чем процесс генерализации.

Недостаточная дифференциация системы понятий прямым образом отражается на детских определениях и доказательствах. Школьники способны давать правильные, но неполные определения, т. е. без ближайшего видового понятия, без указания на специфические отличия между однородными или близкими явлениями. Так, например: лошадь — это животное, береза — это растение, тарелка — это посуда и т. п. Все эти определения носят характер простых определений через родовое понятие. Они, безусловно, правильны, но не полны.

Аналогичные факты были обнаружены Н. А. Менчинской [17] при определении детьми арифметических терминов. Эти определения также носили у школьников общий генерализованный характер. Ту же самую особенность в определениях понятий отмечают в своих исследованиях Д. Н. Богоявленский [6], Л. М. Кодюкова [12] и др.

В единстве с развитием понятий и суждений формируются и соответствующие умозаключения. Умозаключение является выводом из тех или иных суждений.

В определенных случаях истинность или ложность суждений может быть установлена в результате непосредственного восприятия и наблюдения. Таковы, например, следующие суждения: «Сегодня сырая погода», «Ученик Петров опоздал сегодня на первый урок», «Пять больше трех» и т. п.

Однако в большинстве случаев истинность суждений нельзя вывести из непосредственного наблюдения. Например, суждения: «От перестановки множителей произведение не изменяется»; «Число, сумма цифр которого кратна трем, делится на три» — не являются самоочевидными истинами, они должны быть доказаны опытным или логическим путем.

Таким образом, во всех тех случаях, когда нельзя установить непосредственно правильность или ложность тех или иных положений, школьник вынужден бывает прибегать к опосредованным умозаключающим формам мышления.

В западной психологии по вопросу о развитии логических умозаключений у ребенка имеются противоположные точки зрения. Позиция, которую в свое время занимал Э. Мейман, сводится к утверждению, что «собственно логическое умозаключение в такой форме, как этого требует школьная логика, становится вполне доступным подрастающему лишь очень поздно» [15, стр. 187], т. е. к 12—14 годам. Принципиально ту же позицию занимает Пиаже в работе «Речь и мышление». Согласно сформулированному им «закону сдвига», социализированные формы мышления, в том числе и умозаключения, становятся доступными лишь в 11—12 лет.

Противоположную точку зрения высказывал Штерн, утверждавший, что «подлинные акты суждения, абстрагирования и умозаключения» присущи уже детям дошкольного возраста.

В известном смысле взгляды Штерна разделяются Айсекс. В статье, опубликованной в английском журнале [37], Айсекс, возражая Пиаже, писала, что интеллектуальный «сдвиг» в овладении логическими формами суждения и умозаключения у ребенка наступает значительно раньше тех возрастных сроков, чем это утверждает Пиаже. Айсекс считает, что «сдвиг» в овладении логическими формами мышления, близкими по своему характеру мышлению взрослого человека, происходит уже в 4—5 лет.

Ни одна из указанных точек зрения не может быть признана абсолютно правильной. Концепция Меймана и Пиаже неверна не только потому, что отодвигает развитие логических форм мышления школьника к подростковому возрасту, но и потому, что рассматривает высшие формы мысли вне связи с предыдущими этапами их развития.

В советской психологии эта концепция подвергалась всесторонней критике, как ложная в теоретическом отношении и не согласующаяся с практикой обучения.

Что касается взглядов Штерна и Айсекс, то неправильность их заключается не в том, что они признают наличие логических умозаключений в дошкольном возрасте, а в отождествлении умозаключений дошкольника и взрослого человека. Здесь отрицается качественное развитие форм мышления, и каждая новая ступень рассматривается в плане чисто количественных изменений.

Советская психология в трактовке проблемы мышления исходит из принципов диалектического материализма, согласно которым каждая новая форма мысли, вырастая из предыдущей формы, является по отношению к последней более высоким качественным образованием.

Развитие индуктивных и дедуктивных умозаключений в младшем школьном возрасте проходит ряд стадий, обусловленных накоплением знаний в процессе обучения.

С. Л. Рубинштейн [25] указывает на две такие стадии. На первой стадии (в I и II классах) умозаключения строятся на наглядных предпосылках, данных непосредственно в наблюдении. Чем моложе школьник, тем больше у него выражено стремление соотносить акт рассуждения и выводы с непосредственным восприятием и наблюдением.

На второй стадии (в III и IV классах) становятся возможными умозаключения на основе абстрактных предпосылок. Однако успешное осуществление их возможно при условии конкретизации абстрактных предпосылок при помощи наглядной схемы или знакомых примеров. Не исключены отвлеченные умозаключения в собственном смысле этого слова, т. е. без опоры на наглядность, но они не являются еще системой.

В процессе овладения индуктивными умозаключениями наибольшие трудности возникают для школьников при выведении общих правил и законов, отражающих причинно-следственные отношения. Так, в опытах, проводимых М. Н. Шардаковым [33], обнаружилось, что школьники III класса, усвоив зависимость расширения различных тел при нагревании, не могли самостоятельно обобщить отдельные сходные явления и сделать вывод о том, что все тела от нагревания расширяются. Каждый отдельный случай расширения тела (металлического шарика, воды в сосуде и т. п.) они объясняли правильно, но не находили между ними общего. Лишь с помощью экспериментатора выведение общего правила оказалось возможным.

Школьники IV класса уже способны самостоятельно обобщить сходные причинно-следственные отношения отдельных явлений и вывести общее правило. Однако это общее правило распространяется только на те случаи, с которыми они имели дело в наблюдении или в эксперименте. Так, устанавливая общую зависимость расширения металлического шарика и воды в сосуде, они не распространяют ее на другие тела, над которыми опыт не производился, например на воздух, стекло, тело человека и животного и т. п. Их индукция ограничивается, как правило, только фактами, известными из конкретного опыта.

Трудности выведения общего закона связаны с недостаточной систематизацией и соотношением понятий.

Многие из усвоенных понятий рассматриваются школьниками изолированно, вне связи с другими понятиями, в силу чего их мысль в индуктивном умозаключении с трудом выходит за пределы сопоставления ближайших фактов и причинно-следственных отношений.

В процессе овладения дедуктивными умозаключениями школьники приобретают умения в правильном использовании знаний общих законов, правил и принципов при усвоении и объяснении новых конкретных фактов, связей и отношений.

Так, например, зная, что все плоды имеют семечки, школьники, на основании этого общего знания, при ознакомлении с помидорами относят их также к плодам.

Ряд исследователей, в частности М. Н. Шардаков [33] и П. П. Блонский [5], указывают, что для младших школьников не представляет особых затруднений выведение частного следствия или суждения на основании знания общего правила или закона. Этому способствует то обстоятельство, что их учебная деятельность сосредоточена на усвоении множества общих правил и приложении их к объяснению частных конкретных случаев. Мышление школьника все время тренируется в умении пользоваться общими положениями при объяснении частного единичного явления.

Однако трудности и здесь не исключаются. Серьезные затруднения школьники испытывают в нахождении общего признака в частном конкретном явлении, на основании которого его можно было бы подвести под общее правило. В учебной практике с подобного рода трудностями школьник очень часто встречается при подведении арифметической задачи под тот или иной тип (В. Л. Ярощук) [36].

Процессы анализа и синтеза в мышлении младшего школьника

В мыслительном процессе, на отдельных его этапах, анализ и синтез нередко меняются местами: на первый план выступает то анализ, то синтез. Преобладание синтеза или анализа в мышлении школьника зависит от характера учебной работы, т. е. от содержания учебного материала и от условий установки в изучении данного материала. Однако при всех формах усвоения знаний мышление учащегося осуществляется как аналитико-синтетическое. В процессе анализа ученик вскрывает и устанавливает отношение целого к составляемым его частям; в синтезе же им устанавливаются отношения частей к предмету как сложному целому.

У учащихся первых двух классов аналитическая деятельность как по форме, так и по содержанию является еще элементарной. Дети этого возраста находятся на стадии наглядно-действенного анализа, опирающегося главным образом на непосредственное восприятие предмета. Такова, например, аналитическая деятельность учащихся при овладении грамотой. Как известно, они успешно справляются с выделением букв из слова, слов из предложения, когда оперируют с разрезной азбукой. Особенно отчетливо наглядно-действенный анализ выступает при изучении состава чисел, овладении арифметическими действиями сложения и вычитания. Вне опоры на пальцы, палочки, кружки и т. д. первоклассник, как правило, не в состоянии справиться с арифметическими операциями.

Т. Г. Егоров [10], говоря об особенностях овладения процессом чтения первоклассником, специально подчеркивает связь анализа текста (слова, фразы) с наглядными и речедвигательными компонентами.

На первой ступени чтения, при овладении буквенными обозначениями, действенный анализ связан с переводом зрительного образа (буквы) в образ акустический и речедвигательный. До тех пор пока слово не прочтено вслух, анализ входящих в него элементов затруднен. Этим, указывает Т. Г. Егоров, объясняется встречающееся у детей, находящихся на данной ступени развития чтения, стремление к повторению только что прочитанного слова. В повторном воспроизведении звукового образа слова дети находят одно из средств анализа и проникновения в смысл прочитанного.

На связь анализа с действием указывают также факты, говорящие о недоступности для первоклассника переключаться с громкого чтения на чтение про себя.

«Наблюдения показали, что для подавляющего большинства детей чтение про себя на слогоаналитической ступени развития является недоступным. На наше предложение читать про себя дети, как правило, отвечали шепотным чтением» [10, стр. 144].

При этом обнаружился интересный факт, показывающий, что шепотное чтение ведет к резкому увеличению ошибок. Так, при первом громком чтении количество ошибок в среднем на одного ученика равнялось 47,5, а после предварительного (шепотного) чтения при повторном громком чтении количество ошибок возросло до 58,3.

Объясняя полученные данные, автор пишет: «Согласно положению И. П. Павлова, основным (базальным) компонентом второго сигнала являются кинестетические раздражения, идущие от речевых органов в кору головного мозга. Поэтому узнавание видимого слова на первых этапах установления связи между зрительным и двигательным анализатором не может осуществиться иначе, как при интенсивном участии речедвижений, что и проявляется в шепоте при требовании читать про себя» [10, стр. 144].

В заключение Т. Г. Егоров указывает, что слишком ранний переход к шепотному чтению не усиливает, а ослабляет анализ и синтез при слоговом чтении.

Б. Г. Ананьев и А. Н. Попова [2] указывают, что первоначальное обучение грамоте формирует в ребенке цельную функциональную систему, в которой сенсомоторные компоненты составляют неразрывное целое. Однако на первоначальных стадиях формирования данной системы особую роль играет культура речевого слуха, с одной стороны, и развитие зрительно-моторной координации — с другой.

В связи с этим авторы считают, что процесс обучения грамоте (чтению и письму) на первоначальной стадии требует специальных упражнений и специализированных дидактических материалов, которые позволили бы ребенку овладеть как буквосложением, так и букворазличением, т. е. анализом и синтезом.

Е. Шаломон [32], исследуя возрастные особенности мышления школьников в процессе элементарного технического конструирования, установил, что первоклассники приступают к сборке механизма без всякого предварительного обдумывания и планирования. Предварительный умственный анализ у них заменяется действенным анализом. Первоклассник, указывает автор, все операции выполняет на основе восприятия модели и проявляет мало самостоятельности, когда отчетливая наглядность отсутствует. Как только первоклассник сталкивается с необходимостью умственного анализа, так в работе появляются паузы и хаотичность.

При сборке механизма по представлению результаты работы резко снизились: 40% учащихся I класса не сумели создать конструкцию, даже по форме похожую на модель, изображенную на фотоснимке. Неумение предварительно проанализировать ход работы по представлению привело к росту пробно-поисковых действий и большой их хаотичности.

Еще более низкими оказались результаты, когда первоклассники должны были собрать механизм по словесной письменной инструкции. Из всех испытуемых первоклассников лишь одному ученику удалось собрать функционирующую машину, и то при помощи экспериментатора. Из третьеклассников собрали действующую машину 30%, из пятиклассников — 40. Эти данные показывают, говорит автор, что сборка машины по словесной инструкции, без наглядного образа модели, является в полной мере доступной только для учащихся V класса.

Сопоставляя полученные данные, автор указывает, что первоклассники при наличии образа модели работают быстрее и результативнее, чем без такого образа, только по словесному плану-инструкции.

Учащиеся II класса уже способны провести вычленение тех или иных сторон предмета в речевой форме, не прибегая к практическому манипулированию с ним. Освобождение от практического действия в анализе происходит постепенно, по мере накопления знаний и развития речи. Однако связь анализа с наглядной ситуацией остается достаточно прочной. Второклассник успешно расчленяет предмет, выделяет входящие в него признаки только тогда, когда может опереться на непосредственное восприятие. Произвести операцию анализа только по представлению для ученика II класса так же трудно, как для первоклассников.

О связи анализа с наглядным восприятием говорят многочисленные факты, зафиксированные в педагогической практике и психологических исследованиях. В частности, общеизвестны и показательны в этом отношении затруднения, которые испытывают второклассники с аналитическими действиями по арифметике в уме, т. е. в устном счете.

В том случае, когда аналитическая деятельность школьника абстрагируется от непосредственной связи с объектом познания, ученик в своем анализе опирается на те представления и понятия об объекте познания, которые у него имеются. В психологии эту форму анализа принято называть умственным анализом.

В учебной деятельности умственный анализ более или менее отчетливо начинает выступать у учащихся III класса, становясь все более систематическим в IV классе.

Исследования (Н. А. Менчинской, М. Н. Шардакова) и педагогическая практика показывают, что переход к умственному анализу у школьников совершается не фронтально во всех видах их учебной деятельности, а вплетается в отдельные ее звенья. Условием такого перехода от анализа преимущественно чувственного к анализу преимущественно умственному являются знания, приобретенные детьми о предмете или явлении в процессе обучения. Причем вначале элементы умственного анализа переплетаются с чувственным. Так, например, при рассматривании различных плодов учащиеся в своем анализе опираются не только на непосредственное восприятие, но и привлекают имеющиеся у них знания о данных предметах (М. Н. Скаткин) [29].

Более высокий уровень умственного анализа связан с опорой на представления о предмете. В данном случае объект анализа отсутствует, и ученик вычленяет те или иные его стороны по тому образу, который у него закрепился в памяти.

Однако следует отметить, что это не простое воспроизведение образа, какое мы обычно имеем у ребенка при заучивании учебного материала. В процессе анализа воспроизведение подчиняется определенной целевой установке, согласно которой школьник должен вычленить лишь те моменты, которые необходимы для понимания и решения задачи (З. И. Калмыкова) [13].

Подобного вида аналитическая деятельность для учащихся I и II классов крайне трудна и в большинстве случаев недоступна. Когда им приходится анализировать тот или иной предмет по представлению, то они рассказывают о предмете все, что знают о нем, вплоть до мельчайших и малосущественных деталей, и крайне мало или совсем не руководствуются поставленной перед ними познавательной целью в анализе. Учителю постоянно приходится напоминать детям о том, чтобы они вычленяли такие моменты, которые необходимы по ходу решения задачи. Практически анализ по представлению возможен у детей этого возраста при постановке им конкретных вопросов, которые детерминируют вычленение нужных признаков.

Известно, что в представлении отражаются видимые, наглядные признаки и качества предмета. Анализ, опирающийся на представления, является первой ступенью развития умственного анализа. Его более высокая форма выступает у учащихся в тех случаях, когда они опираются на понятия. Умственный анализ, совершающийся на основе и с помощью понятий, приобретает абстрактный характер.

Абстрактный умственный анализ в отдельных случаях начинает проявляться у третьеклассников. В четвертых классах знания учеников достаточно систематичны, формирование их понятий строится на основе обобщения более существенных свойств и связей явлений действительности. Опираясь на эти понятия, дети под руководством учителя и в пределах требований школьной программы поднимаются в своем мышлении до абстрактного умственного анализа.

Однако было бы неправильным утверждать, что умственный абстрактный анализ учащихся IV класса тождествен теоретическому абстрактному анализу. Р. Г. Натадзе подчеркивает, что абстрагирующая функция мышления ученика IV класса главным образом совершается в сфере предметных понятий. «На ступени IV класса,— пишет Р. Г. Натадзе,— вербальный путь уже настолько доступен ребенку, что уровень овладения «конкретными» понятиями почти одинаков как при овладении ими путем обобщения конкретного материала, так и путем дефиниций» [19]. Что касается более сложных понятий, отражающих внутренние закономерности развития природы и общества, то они еще малодоступны младшим школьникам, а поэтому редко являются предметом их аналитической деятельности.

М. Н. Шардаков [33] указывает, что анализ предметных естественнонаучных понятий происходит по линии выделения таких абстрактных компонентов содержания, которые при известных условиях могут быть превращены в наглядные. Например, признаки понятия *«воздух»*: упругость, расширяемость, вес, состав — анализируются отчетливо в том случае, если они через эксперимент прямо или косвенно могут выступить в наглядной форме.

Аналитическую деятельность школьников на разных ступенях ее развития следует различать также по объему. Для учащихся, находящихся преимущественно на стадии наглядно-действенного анализа, характерно выделение узкого объема признаков, подвергающихся рассмотрению.

Об этом говорят факты из исследований о развитии понятий и педагогическая практика. Если проанализировать процесс обучения арифметике, в частности решение задач в I—II классах, то можно увидеть, что эти задачи очень просты по содержанию и ограничиваются одним-двумя действиями. В таких задачах, указывают Н. А. Менчинская и А. С. Пчелко [16], всегда даются только два данных и одно искомое, и между этими данными и искомыми существует прямая и часто единственная связь. Аналитико-синтетическая деятельность учащихся при решении этого типа задач, говорят авторы, протекает в простейшей форме, она сопровождается рассуждениями, состоящими из двух-трех несложных суждений, связанных между собой и высказываемых в определенной последовательности.

На последующих этапах обучения мышление школьника III—IV классов сталкивается с более сложными задачами по своему тематическому содержанию и арифметической структуре.

В соответствии с этим, указывают авторы, усложняются и мыслительные операции при решении задач: анализ и синтез охватывает более широкий круг величин, устанавливаются не только прямые, но и опосредствованные связи. Благодаря более развитым формам логического мышления отпадает необходимость в конкретизации условий каждой отдельной задачи, создаются возможности для расширения и углубления абстрагирующей деятельности школьника. Рассуждения в ходе решения задач усложняются, в них увеличивается количество звеньев — умозаключений. В IV классе, например, количество простых звеньев-задач, на которые в результате анализа распадается составная задача, возрастает до шести.

С аналогичными требованиями расширения и углубления аналитико-синтетической деятельности встречается школьник при изучении грамматики.

Развитие анализирующего мышления школьника идет от анализа отдельных, немногих свойств и отношений предметов и явлений к более полному анализу, в котором предмет или явление рассматривается в целом, со всеми основными, присущими ему свойствами и отношениями.

Синтетическая деятельность учащихся развивается в соответствии и в единстве с деятельностью аналитической. Все основные закономерности в развитии анализа лежат также в основе развития синтеза. Синтез, так же как и анализ, формируется на непосредственно чувственной основе и выражается в форме наглядно-действенного синтеза, переходя затем, по мере развития представлений и понятий, в синтез умственный, мыслительный. При переходе из одной стадии в другую сохраняется примерное соответствие между уровнем развития синтеза и анализа.

Говоря об анализе, мы указывали, что он не сводится к механическому расчленению предмета на составные его элементы, а протекает целенаправленно, т. е. детерминируется определенной познавательной целью. Таким же образом протекает и синтез.

Основной задачей синтеза является обобщенное познание предмета действительности в единстве его частей, выделенных в процессе анализа.

Правда, в начальной своей стадии синтез не содержит еще обобщенного знания. М. Н. Шардаков [33] указывает, что такой синтез не идет дальше суммирования известных ранее данных, он останавливается на констатации определенных достижений, на суммарном их итоге.

С примерами подобного синтезирования мы встречаемся в тех случаях, когда элементы, составляющие целое, недостаточно отдифференцированы и взаимосвязаны между собой в определенную систему.

Переход к более высокой ступени синтезирования у школьников III и IV классов теснейшим образом связан с более глубоким пониманием существенных связей и отношений между вещами. Понятно, что подобное синтезирование возможно при условии овладения абстрактными формами анализа, в процессе которого реально становится возможным вычленение существенных связей.

Если сравнить формирование понятия «домашние животные» у учащихся разных возрастов, то аналитико-синтетическая деятельность у них будет заметно отличаться по своему характеру. Ученики младших классов (I и II) кладут в основу синтезирования единичные внешние признаки отдельных животных, вычлененные в анализе, например, признак их жизни при доме человека. Здесь синтез носит конкретный характер. Учащиеся III и IV классов анализируют и вычленяют более разнообразные и существенные признаки домашних животных, например условия жизни, приспособление, значение и польза для людей, для развития хозяйства.

Точно так же, например, устанавливая в процессе анализа наличие общей связи между теплом и расширением тел, синтезируя и обобщая эти причинно-следственные связи, школьники овладевают понятием закона: «Тела при нагревании расширяются».

Таким образом, во всех случаях, когда в синтезировании имеется «схватывание» единства связей и отношений между отдельными элементами анализа, синтез перерастает в высшую свою форму — обобщение.

Анализ и синтез, перемежаясь в мыслительной деятельности школьника, совершенствуют друг друга. «В действительности анализаторная и синтезирующая работы нервной системы постоянно встречаются и перемежаются между собой...» [20, стр. 125]. Понятно, что, «перемежаясь», синтез и анализ не могут не влиять друг на друга.

Понимание у младшего школьника

Понимание, как процесс отражения действительности в сознании человека, в том числе и школьника, есть установление связей и отношений между предметами и явлениями.

Понимание прежде всего предполагает наличие определенной системы знаний — представлений и понятий, опираясь на которые школьник может понять и объяснить новое явление. Если явление не связано с предыдущими знаниями и не опирается на них, то, естественно, оно и не может быть понято. Совершенно неизвестное всегда непонятно. Следовательно, понимание включает в себя процесс узнавания в новом элементов старого, известного.

Узнавание, как установление связей между известным и неизвестным, лежит в основе так называемого непосредственного понимания. Для непосредственного понимания характерно то, что оно достигается сразу, не требует длительного размышления.

В большинстве случаев непосредственное понимание протекает у школьников легко и правильно, если, конечно, при восприятии предметов или явлений реального мира не было ошибки или искажения.

Значительно сложнее и труднее протекает процесс опосредствованного, дискурсивного понимания, опирающегося на предварительное размышление. В этом случае школьник приходит к пониманию постепенно, нередко впадая в ошибки. Основным условием правильного и успешного понимания здесь является умение подвести новое явление под определенное понятие. Понять новое явление — это значит отнести его к определенной группе, подвести его под более общее понятие — родовое или видовое.

В процессе усвоения новых знаний школьник приходит к их пониманию непосредственным и опосредствованным путем, однако ведущим является путь опосредствованный. Это определяется самой системой обучения, которая требует не только узнавания факта, но и причинного его объяснения, т. е. не только того, что происходит, но и почему происходит.

В педагогической практике нередки случаи, когда учитель наталкивается на непонимание школьниками прочитанного рассказа, грамматического или арифметического правила.

Чтобы добиться понимания, надо знать, почему и что не понимают школьники в новом материале.

Знание является первым условием понимания. Это ясно, и об этом не следовало бы говорить, если бы мы всегда знали точно, что знает и чего не знает школьник. Познавательный опыт школьника складывается постепенно, идет от незнания к знанию, от неполного и неточного знания к полному и точному. Поэтому в жизни школьника наряду с более полным знанием имеется неполное знание, частично верное, частично ошибочное.

Когда объяснения учителя связываются у школьника с такими неполными знаниями, то, естественно, понимания не наступает. Учитель говорит одно, школьник представляет себе другое, в результате связь нового со старым выступает в извращенном виде.

Учительница, рассказывающая второклассникам о деятельности Моссовета, при проверке убедилась, что из ее рассказа школьники приняли Моссовет за человека, который решает разные вопросы, заботится о детях, строит для них дома, школы и т. д. Учительница, не разъяснив предварительно, что такое Моссовет, толкнула мысль школьников в неправильном направлении.

Чтобы добиться правильного понимания нового материала, необходимо выяснить наличие и характер детских представлений о предмете, подлежащем усвоению.

В советской психологии проблеме понимания посвящен целый ряд исследований.

Большое внимание данному вопросу уделял П. П. Блонский [5]. На основании полученных экспериментальных данных П. П. Блонский установил четыре основные стадии в развитии понимания: первая — самая элементарная стадия узнавания, генерализации наименования родового понятия, на которой происходит лишь замена воспринимаемых изображений понятиями (например, это то-то); вторая — это стадия спецификации узнавания и наименования отдельных элементов изображаемой ситуации; третья — объяснение по принципу сведения к известному и четвертая стадия — «объяснение генезиса того, что видишь», т. е. объяснение, соответствующее реальной действительности.

Вопросы понимания достаточно широко представлены в исследованиях А. А. Смирнова [31]. Роль понимания в запоминании предложенного материала особенно отчетливо выявляется в тех случаях, когда перед школьниками ставится задача сгруппировать его по смыслу и соотнести изложенные в нем основные мысли. Как показывают данные А. А. Смирнова, успешное выполнение этой задачи непосредственно связано с уровнем понимания испытуемым содержания текста.

В плане возрастной характеристики здесь важно отметить следующее: чем моложе школьник, чем менее развито его мышление, тем труднее для него понимание внутренней, логической связи заучиваемого материала.

Большой интерес представляют исследования о развитии понимания у школьников, проведенные Т. А. Косма, Л. К. Балацкой, Б. Д. Прейсман и др.

В исследовании Т. А. Косма [14] ставилась задача выяснить особенности понимания младшими школьниками аллегорических произведений (басен).

Автор намечает три уровня понимания аллегорий учащимися II—III—IV классов.

К низшему уровню понимания аллегорического произведения автор относит такое понимание, при котором учащиеся отождествляют басню со сказкой и не замечают в ее конкретном содержании переносного смысла.

Более высокого уровня достигают те учащиеся, которые осознают аллегоричность произведения, абстрагируют моральные качества и осуществляют их перенос на людей. Однако круг обобщения здесь еще ограничен, перенос может происходить только в пределах той ситуации, которая описана в произведении.

К третьему, наиболее высокому уровню понимания автор относит тех учащихся, которые при первом восприятии басни находят в ней переносный смысл, легко абстрагируют его от конкретного содержания и осуществляют перенос моральных качеств с животных на людей, представляя при этом ситуации, теряющие всякое внешнее сходство с ситуацией, описанной в произведении.

Л. К. Балацкая [4], изучая понимание загадок, указывает, что пути проникновения в смысл той или иной загадки различны у школьников разных возрастов.

В исследовании обнаружен следующий интересный факт: оказывается, что знание самой отгадки (ответа) автоматически не ведет к пониманию смысла загадки школьниками I—II классов. Для них бывает трудно абстрагироваться от образной ситуации, данной в загадке, от привычного значения слов, которыми пользуются дети в повседневной жизни.

На первых порах учащиеся I—II классов ищут ответ на основании какого-либо отдельного слова, данного в условии загадки. Эти отдельные слова служат для них в качестве опорных пунктов их суждений. На этой стадии понимания сам контекст загадки мало занимает школьников, они высказывают свои суждения на основании только одного-двух слов.

С возрастом у детей становится заметным критическое отношение к загадкам. Наиболее интересными для них становятся трудные загадки, где «надо думать», «когда есть такое интересное слово, которое трудно отгадать», «если есть слово, которое что-то другое означает» и т. д.

Ученики III—IV классов в решении такого рода заданий, т. е. там, где необходимо преодолевать отмеченные выше трудности, проявляют значительную самостоятельность, у них возрастает критическое отношение к своим ответам, которые они максимально уточняют и согласовывают с каждым элементом условия загадки.

Этот уровень понимания загадки для учащихся становится доступным благодаря достаточному развитию у них таких мыслительных процессов, как анализ и синтез, абстракция и обобщение.

Раскрытию процесса понимания метафор младшими школьниками посвящено второе исследование Л. К. Балацкой [3].

В исследовании обнаружилось, что метафора, взятая вне контекста, крайне трудна для понимания, ее переносный смысл остается малодоступным младшим школьникам. Для того чтобы подвести ученика к пониманию метафоры, автор включал ее в различные контексты-вопросы.

В исследовании выяснилось, что метафоры, подчеркивающие внешние, чувственно воспринимаемые признаки предметов, понимаются школьниками I—II классов легче, чем метафоры, выражающие моральную сторону человеческих отношений.

С дальнейшим развитием мышления и речи школьников процесс понимания метафор расширяется и углубляется. Школьники III—IV классов способны понять метафоры, отображающие достаточно сложные человеческие отношения. В процессе раскрытия содержания метафоры заметно возрастает ее эстетическая характеристика.

Большой интерес представляет исследование Б. Д. Прейсман [24], в котором автор выясняет зависимость понимания от содержания и композиции произведения и намечает основные этапы развития понимания учениками младших классов мотивов поведения литературных героев.

Первая ступень понимания характеризуется тем, что дети (в основном ученики I класса) еще не способны самостоятельно раскрыть мотивы поведения литературного героя. Их анализ ограничивается рассказом о фабуле произведения, описанием конкретных поступков героя и совершенно не затрагивает его внутренних переживаний и мотивов поведения. Иначе говоря, в центре внимания этих детей находятся не мотивы поведения, а конкретные поступки героя.

Вторая ступень понимания, на которой стоят преимущественно ученики II класса, характеризуется тем, что дети начинают осознавать обусловленность поступков героя. Но раскрытие мотива как внутреннего стимула, определившего характер поступка, еще отсутствует. В основе объяснения поступка лежат внешние объективные происшествия или цель поступка. О мотивах поведения героя дети на этой ступени говорят лишь тогда, когда перед ними ставятся соответствующие вопросы.

Дети, стоящие на третьей ступени понимания, в своих пересказах содержания литературного произведения начинают выделять мотив в качестве объекта специального анализа. Однако и на этой ступени дети не всегда полностью раскрывают мотивы поведения героя. Сложные и противоречивые мотивы раскрываются лишь частично, основные мотивы, как правило, не выясняются. К этой ступени понимания относятся в основном школьники III класса.

На четвертой ступени понимания характеристика поступка опирается на анализ уже достаточно сложной мотивации поведения литературного героя. На этой ступени развития понимания мотивации стоят ученики IV класса.

Н. А. Менчинская [17] в своих исследованиях, посвященных психологии решения арифметических задач, говорит, что важнейшим условием в выборе адекватных средств хода решения задачи является понимание ее содержания. Н. А. Менчинская указывает, что понимание имеет место в том случае, если в прошлом познавательном опыте ребенка содержатся соответствующие знания.

Д. Н. Богоявленский [7] указывает, что при обучении грамматике имеет место влияние так называемых житейских понятий на понимание и усвоение грамматических категорий. Когда, например, ученикам, не изучавшим еще понятие корня, предлагалось выбрать из предложенного списка слова, родственные заданному, то дети руководствовались при этом не сходством или различием корней слов, а лексическим значением этих слов. Так, получив задание выбрать из списка слова, похожие на слово *светает,* ученица выбирает: *светляки, светлый, свет, светит,* а слово *свечка* не считает словом похожим: «Нет, *свечка* не будет похожей».

На вопрос экспериментатора, почему слово *свечка* не похоже на слово *светает,* ученица ответила: «Потому что светает, когда солнце восходит, а свечку зажигают, когда уже темно».

В данном примере лексическое значение слова, усвоенное в речевой практике ребенка, доминирует над абстрактным понятием корня и тем самым затрудняет его обобщенное и правильное понимание.

Мысля конкретно, школьники склонны понимать многое буквально. Поэтому слова абстрактного и переносного значения часто понимаются ими неверно. Если же по ходу урока при объяснении нового материала надо дать школьникам общие отвлеченные положения и слова с переносным значением, то их обязательно следует конкретизировать соответствующим примером, иллюстрацией и т. д.

Для возникновения у учащихся правильного понимания крайне важно учитывать уровень развития их речи. Рассказ учителя, его объяснения должны состоять из коротких и несложных фраз. Особенно важно избегать оговорок, поправок и введения ограничений при объяснении. Склонность школьников к прямому и безоговорочному пониманию может привести к тому, что всякого рода поправки и оговорки вытеснят главное и существенное в объяснении.

Для возникновения правильного понимания важно, чтобы школьник сумел проследить всю последовательную цепь событий, суждений и аргументов в объяснениях учителя с начала и до конца. Если же в объяснениях или рассказе учителя эта нить теряется, последовательность нарушается, то процесс понимания крайне затруднен. Для понимания смысла тех или иных действий важно предварительное знание конечного результата или цели этих действий. Поэтому предварительное разъяснение того, что предполагается выяснить при изучении нового материала, заставляет работать мысль школьника в определенном направлении и следить за ходом событий или суждений в соответствии с ожидаемым результатом.

Особенно с большими трудностями школьник встречается при понимании причинных связей.

Как показывают исследования П. П. Блонского [5], М. Н. Шардакова [34] и педагогическая практика, младшему школьнику легче понять ход событий, когда он идет от причины к следствию, чем наоборот — от следствия к причине. Что лежит в основе данного факта? Когда школьник идет от известной причины, то он устанавливает прямую связь между событиями. При обратном ходе — от действия к причине — эта связь прямо не дана, ибо действие, с которым имеет дело школьник, может быть результатом самых разнообразных причин. Поэтому школьнику легче усвоить и объяснить, что получится, каков будет результат, идя от причины, чем от факта к вызвавшей его причине.

Связь между причиной и следствием и тем более обратная связь — от следствия к причине — понимается младшими школьниками, если она выступает непосредственно, без многочисленных промежуточных звеньев, наглядно.

Таким образом, степень понимания той или иной учебной задачи, а следовательно, трудность или успешность ее решения зависит от того, в каком отношении эта задача стоит к знаниям школьника, к его предшествующему познавательному опыту, выраженному в системе соответствующих понятий. Иначе говоря, достижение понимания возможно на основе знаний, добытых и закрепленных в предшествующем опыте ребенка.

С точки зрения учения И. П. Павлова, понимание опирается на временные связи (ассоциации), образованные и закрепленные в прошлом опыте, которые актуализируются при усвоении новых знаний. «Когда образуется связь,— указывает И. П. Павлов,— т. е. то, что называется «ассоциацией», это и есть несомненно знание дела, знание определенных отношений внешнего мира, а когда вы в следующий раз пользуетесь ими, то это называется «пониманием», т. е. пользование приобретенными связями — есть понимание» [21, стр. 579—580].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ленин В. И.* Сочинения. Т. 38, изд. 4.

2. *Ананьев Б. Г.* и *Попова А. Н.* Некоторые психологические вопросы букварного периода первоначального обучения грамоте. «Известия АПН РСФСР», 1950, № 26.

3. *Балацкая Л. К.* Понимание детьми младшего школьного возраста метафор. «Вопросы детской и педагогической психологии». Наукові записки Науково-дослідного інститута психології Міністерства Освіти УРСР, т. V, Київ, 1956.

4. *Балацкая Л. К.* Понимание загадок младшими школьниками. «Вопросы детской и педагогической психологии». Наукові записки Науково-дослідного інститута психології Міністерства Освіти УРСР, т. V, Київ, 1956.

5. *Блонский П. П.* Развитие мышления школьника. М., 1935.

6. *Богоявленский Д. Н.* О некоторых особенностях анализа и синтеза при усвоении понятий. «Вопросы психологии», 1956, № 2.

7. *Богоявленский Д. Н.* Психология усвоения орфографии. М., изд-во АПН РСФСР, 1957.

8. *Галкина О. И.* Психологические вопросы наглядности в начальном обучении. «Известия АПН РСФСР», 1950, № 26.

9. *Громов М. Д.* Некоторые особенности формирования природоведческого кругозора младших школьников. «Доклады АПН РСФСР», 1958, № 3.

10. *Егоров Т. Г.* Психология овладения навыком чтения. М., изд-во АПН РСФСР, 1953.

11. *Жуйков С. Ф.* Характеристика процессов абстрагирования и обобщения при усвоении грамматики. «Вопросы психологии», 1958, № 6.

12. *Кодюкова Л. М.* Психология усвоения исторических понятий учащимися IV класса. «Известия АПН РСФСР», 1954 № 61.

13. *Калмыкова З. И.* Психологические предпосылки повышения успеваемости учащихся в решении арифметических задач. Сб.: «Повышение успеваемости учащихся начальной школы». М., 1955.

14. *Косма Т. А.* Понимание младшими школьниками аллегорий. «Вопросы детской и педагогической психологии». Наукові записки Науково-дослідного інститута психології Міністерства Освіти УРСР, т. V, Київ, 1956.

15. *Мейман Э.* Очерки экспериментальной педагогики. М., изд-во «Мир», 1916.

16. *Менчинская Н. А.* и *Пчелко А. С.* Развитие логического мышления в процессе обучения в начальной школе. М., 1956.

17. *Менчинская Н. А.* Психология усвоения арифметики. М., 1955.

18. *Натадзе Р. Г.* Об овладении «конкретными» естественнонаучными понятиями в школе. «Тезисы докладов на совещании по психологии». М., изд-во АПН РСФСР, 1955.

19. *Натадзе Р. Г.* Вопросы мышления в трудах грузинских психологов. «Вопросы психологии», 1957, № 5.

20. *Павлов И. П.* Полное собрание сочинений. Т. 4. М., 1951.

21. Павловские среды. Т. 2. М.— Л., изд-во АН СССР, 1949.

22. *Петербургская М. С.* Психология усвоения естествоведческих понятий учащимися начальной школы. Канд. дисс., 1953.

23. *Петров Я. И.* Формирование у первоклассников понятий «больше, меньше на столько-то». Сб.: «Вопросы детской и общей психологии», 1954.

24. *Прейсман Б. Д.* Понимание младшими школьниками мотивов поведения литературных героев. «Вопросы детской и педагогической психологии». Наукові записки Науково-дослідного інститута психології Міністерства Освіти УРСР, т. V, Київ, 1956.

25. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М., 1946.

26. *Сергиевич О. П.* Формирование представлений о пространстве в процессе обучения. «Известия АПН РСФСР», 1956, № 86.

27. *Сеченов И. М.* Избранные философские и психологические произведения. М., 1947.

28. *Скаткин М. Н.* Изучение природы в I и II классах. «Начальная школа», 1940, № 2—3.

29. *Скаткин М. Н.* Образование элементарных понятий в процессе обучения естествознанию. «Советская педагогика», 1945, № 4.

30. *Смирнов А. А.* Вопросы психологии усвоения понятий школьниками. «Советская педагогика», 1946, № 8—9.

31. *Смирнов А. А.* Психология запоминания. М.— Л., изд-во АПН РСФСР, 1948.

32. *Шаламон Е.* Возрастные особенности элементарного конструирования у школьников (I, III, V классы). Автореферат канд. дисс. М., 1957.

33. *Шардаков М. Н.* Очерки психологии учения. М., Учпедгиз, 1951.

34. *Шардаков М. Н.* О некоторых закономерностях развития мышления школьников. «Доклады на совещании по вопросам психологии». М., 1954.

35. *Яковлева Н. М.* Особенности усвоения мер длины учащимися I—II классов. «Известия АПН РСФСР», 1956, № 86.

36. *Ярощук В. Л.* Психологический анализ решения арифметических задач. М., 1951.

37. *Isaacs S.* Intellectual growth in young children. New York. 1930.

А. Г. РУЗСКАЯ

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВООБРАЖЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Воображение представляет собою процесс переработки и комбинирования представлений, отражающих реальную действительность, и создание на этой основе новых образов, не имевших ранее места в непосредственном восприятии. Всякое создание воображения всегда строится из элементов, содержащихся в прежнем опыте человека.

Воображение — один из важнейших психических процессов, включенных как в процесс познания, так и в процесс преобразования человеком окружающей действительности.

В решении вопросов о воспитании и обучении детей одно из важнейших мест занимает вопрос о воспитании и развитии воображения. Ряд исследований показал, что усвоение материала по любому предмету невозможно без активной деятельности воображения учащегося.

На уроках математики, черчения требуется пространственное воображение, без достаточного развития которого учащиеся плохо представляют себе расположение фигур в пространстве, форму фигур и пр. (Н. Ф. Четверухин) [25].

На уроках истории необходимо воссоздавать в своем воображении картины прошлого (Л. М. Кодюкова) [12].

География требует представления неведомых учащимся ландшафтов, природных богатств (Т. А. Корман) [14].

Особенно велика роль воображения при изучении литературы. Воображение помогает правильному восприятию авторского текста (О. И. Никифорова) [17].

В ряде исследований была отмечена положительная роль воображения в запоминании учебного материала: читаемое и слушаемое более прочно сохранялось в памяти и более точно воспроизводилось тогда, когда перед испытуемыми ставилась задача вообразить запоминаемое [2], [18], [23].

Активное оперирование образами является основой более глубокого и правильного понимания тех или иных усваиваемых знаний [4], [15], [17]. Установлено, что неверное и формальное усвоение школьниками учебного материала часто является следствием неумения представить, вообразить то, о чем рассказывает учитель, что излагается в учебнике. Апеллируя к живому воображению учащихся, преподаватель имеет возможность преодолеть во многих случаях формализм их знаний [21]. Усвоение знаний во всех областях невозможно без умения учащихся комбинировать имеющиеся у них представления, без умения переносить элементы знаний из одной ситуации в другую.

Воображение, кроме того, играет огромную роль в общем развитии личности учащегося. Оно необходимо в создании идеала, в выборе профессии, ибо и в том и в другом случае нельзя обойтись без яркого представления желаемого.

Эстетическое отношение к действительности, понимание прекрасного, умение видеть его и наслаждаться им также создается в тесной связи с развитием воображения.

Важность деятельности воображения в процессе обучения и воспитания детей обусловливает необходимость более тщательного анализа возрастных особенностей этого процесса, а также факторов, обусловливающих развитие и формирование воображения у детей.

В преддошкольном возрасте воображение формируется в процессе несложной игры и общения со взрослыми.

В дошкольном периоде детства происходит дальнейшее развитие воображения ребенка. Дети слушают сказки, принимают участие в коротеньких драматических постановках, конструируют, рисуют и пр. Ролевая игра, рисование, конструирование, слушание сказок вынуждает ребенка представлять то, что выходит за пределы непосредственно воспринимаемого, стимулируя развитие воображения. Одновременно с этим расширяется опыт ребенка, его знания, и представления становятся с каждым днем все богаче и шире.

Дальнейшему развитию воображения ребенка способствует приход его в школу.

Процесс обучения предъявляет новые требования к воображению ребенка. Школьник на уроках чтения, истории, географии должен не только запомнить то, что рассказывает учитель о той или иной эпохе, о той или иной стране, но и представить себе картины прошлого или пейзажи, то, чего он никогда раньше не видел, перевести словесное описание в наглядный план.

С приходом в школу связано новое значительное расширение опыта ребенка. Это расширение опыта происходит как за счет увеличения непосредственных впечатлений (походы в музеи, экскурсии, работа на пришкольном участке, наглядность на уроках), так и за счет знаний, которые приобретаются путем чтения книг, слушания рассказов и т. д.

Хорошо поставленное эстетическое воспитание развивает воображение детей. На развитие воображения детей большое влияние оказывает чтение художественной литературы, просмотр картин, организованное слушание музыки и т. п. Благодаря знакомству с искусством образы воображения у детей делаются более полными и более яркими.

Значительна роль монтажно-конструктивной деятельности младшего школьника для развития его воображения в области техники.

Иногда полагают, что всякое внешнее вмешательство в процесс воображения у младшего школьника ведет к угасанию самого процесса воображения. Однако такая точка зрения неверна. Исследования Е. И. Игнатьева [9] показали, что самыми слабыми по композиции оказываются рисунки младших школьников на «свободную» тему при инструкции: «рисуй, что хочешь и как хочешь». Наиболее богатой и разнообразной оказывается композиция в рисунках на заданную и хорошо известную тему при вмешательстве экспериментатора в самый ход композиционной работы учащихся.

Воображение ребенка формируется под влиянием воздействий внешней среды, выполняемой ребенком деятельности, условий жизни и воспитания.

* * *

Основная тенденция в развитии детского воображения — это переход ко все более правильному и полному отражению действительности, переход от простого произвольного комбинирования представлений к комбинированию логически аргументированному. Если ребенок 3—4 лет удовлетворяется для изображения самолета двумя палочками, положенными крест-накрест, то в 7—8 лет ему уже нужно внешнее сходство с самолетом («чтоб крылья были и пропеллер»). Школьник в 11—12 лет часто сам конструирует модель и требует от нее еще более полного сходства с настоящим самолетом («чтоб совсем как настоящий был и летал бы») [21].

Вопрос о реализме детского воображения связан с вопросом об отношении возникающих у детей образов к действительности. Некоторые зарубежные авторы склонны считать, что образы воображения детей либо совсем не имеют отношения к действительности и являются выражением внутренних субъективных состояний ребенка, его влечений, либо символически обозначают, а не отражают объективный мир [22].

Советская материалистическая психология утверждает, что ребенок в своем воображении отражает реальный мир. Реализм детского воображения проявляется во всех доступных ему формах деятельности: в игре, в изобразительной деятельности, при слушании сказок и пр. В игре, например, у ребенка с возрастом увеличивается требовательность к правдоподобию в игровой ситуации.

Наблюдения показывают, что хорошо известные события ребенок стремится изобразить правдиво, как бывает в жизни. Во многих случаях изменение действительности вызывается незнанием, неумением связно, последовательно изобразить события жизни.

Реализм воображения младшего школьника особенно ярко проявляется в подборе атрибутов игры. У младшего дошкольника в игре все может быть всем. У старших дошкольников уже происходит отбор материала для игры по принципам внешнего сходства.

Младший школьник также производит строгий отбор материала, пригодного для игры. Отбор этот производится по принципу максимальной близости, с точки зрения ребенка, этого материала к настоящим предметам, по принципу возможности производить с ним настоящие действия.

Обязательным и главным действующим лицом игры у школьников I—II классов является кукла. С ней можно производить любые необходимые «настоящие» действия. Ее можно кормить, одевать, ей можно выражать свои чувства. Еще лучше для этой цели использовать живого котенка, так как его можно уже совсем по-настоящему кормить, укладывать спать и пр.

Вносимые в ходе игры детьми младшего школьного возраста поправки к ситуации, образам придают игре и самим образом воображения черты, все более и более приближающие их к реальной действительности.

Вот коротенькая иллюстрация.

Идет игра в красноармейцев. Вова козыряет. Толя презрительно улыбается: «Настоящий красноармеец во как делает!» — молодцевато вскакивает и по всем правилам отдает честь.

Эта требовательность основана на способности ребенка к критической оценке, что становится возможным лишь при наличии определенного опыта, знаний и наблюдательности. Эта критичность, корригирование образов воображения младшего школьника объективной реальностью увеличивается от класса к классу.

Однако следует отметить, что дети младшего школьного возраста не лишены фантазирования, находящегося в разладе с действительностью, что характерно еще в большей степени и для дошкольников (случаи детской лжи и пр.). Фантазирование такого рода играет еще значительную роль и занимает определенное место в жизни младшего школьника. Но тем не менее оно не является уже простым продолжением фантазирования дошкольника, который сам верит в свою фантазию, как в действительность. Школьник 9—10 лет уже понимает «условность» своего фантазирования, его несоответствие действительности.

В сознании младшего школьника мирно уживаются конкретные знания и строящиеся на их основе увлекательные фантастические образы. С возрастом роль фантазии, оторванной от действительности, ослабевает, а реализм детского воображения усиливается. Однако реализм детского воображения, в частности воображения младшего школьника, надо отличать от другой его черты, близкой, но принципиально иной.

Реализм воображения предполагает создание образов, не противоречащих действительности, но не обязательно являющихся прямым воспроизведением всего воспринятого в жизни.

Воображение младшего школьника характеризуется также другой чертой: наличием элементов репродуктивности, простого воспроизведения. По поводу этой особенности воображения младшего школьника Э. Мейман писал: «...она (фантазия) носит у детей младшего школьного возраста еще подражательный, репродуктивный характер» [16]. Эта черта детского воображения выражается в том, что в своих играх, например, они повторяют те действия и положения, которые они наблюдали у взрослых, разыгрывают истории, которые они переживали, которые видели в кино, воспроизводя без изменений жизнь школы, семьи и др. Тема игры — воспроизведение впечатлений, имевших место в жизни детей; сюжетная линия игры — есть воспроизведение виденного, пережитого и обязательно в той же последовательности, в какой оно имело место в жизни.

Однако с возрастом элементов репродуктивности, простого воспроизведения в воображении младшего школьника становится все меньше и меньше и все в бо́льшей степени появляется творческая переработка представлений.

В диссертации С. Ф. Козлова на тему «Психология литературного творчества детей» анализируются особенности литературного творчества детей, различно подготовленных к этой деятельности. Однако в материалах работы можно найти указания и на некоторые особенности воображения у детей различного возраста. Эти материалы показывают, как постепенно отмежевывается воображение младшего школьника от процессов непосредственного воспроизведения. Так, в сочинении на тему о прогулке дети I—II классов, воспроизводя свои впечатления, просто рассказывают о реальной, действительной прогулке в лес, имевшей место незадолго до сочинения.

Ученики III класса также описывают прогулку в лес, но несколько творчески перерабатывают имеющиеся впечатления, придавая им иную сюжетную связь. Появляется вымысел. Но вымысел заключается в том, что ученики III класса рассказывают не только о той прогулке, которая была недавно, а присоединяют к недавним впечатлениям воспоминания о походе в лес за грибами в прошлом году.

И лишь ученики IV класса дают действительно творческую переработку полученных ими впечатлений, комбинируя их таким образом, что возникают новые сочетания, новые ситуации, которых не было в их непосредственном опыте. Такая эмансипация воображения детей младшего школьного возраста от непосредственных впечатлений является следствием расширения их опыта.

Одной из характерных черт воображения детей младшего школьного возраста является его наглядность и конкретность.

Все, что слышит ребенок, он переводит в наглядный план. Перед его взором проходят живые образы, картины. И поэтому часто в переложении ребенка тот или иной, доступный его возрасту короткий рассказ звучит более живо, с бо́льшим количеством подробностей, чем это дано автором [26]. Однако такая яркая наглядность обнаруживается у младших школьников только к IV классу, и то не у всех.

У более младших школьников конкретность и наглядность образов их воображения проявляется по-иному.

Как показали работы Ивиной В. М. и Смирновой Т. А. [6], [24], у детей I—II классов чтение и рассказывание требуют опоры на картинку, на конкретный образ. Иначе они не могут вообразить, воссоздать описываемую ситуацию.

Конкретность воображения младшего школьника выражается также и в том, что детям младшего школьного возраста в воображаемых действиях, в игре например, необходима непосредственная опора на какие-либо конкретные предметы, иначе не может развиваться действие. Без наличия внешних атрибутов младшие школьники, как показала в своей работе И. П. Румянцева [20], не могут долго удерживать взятую на себя роль в игре.

Педагогическая работа и работа по развитию творчества детей младшего школьного возраста строится обычно с учетом описанной выше особенности воображения детей этого возраста.

Учительница М. К. Щербак [26], выбирая тему изложения или сочинения для учеников младшего школьного возраста, особенно для учеников I—II классов, исходит из возможности использования детьми близких непосредственных впечатлений. Так, сочинение с описанием весны задается детям весной.

О таком же методе развития творческих музыкальных способностей детей младшего школьного возраста пишет К. В. Головская в работе «Развитие музыкально-творческих способностей на уроках пения в начальной школе» [3].

Творческие музыкальные задания по сочинению песенок даются К. В. Головской детям I—II классов в соответствии со временем года, ибо дети в своем творчестве в этом случае имеют возможность опереться на близкие непосредственные восприятия.

У детей I—II классов игра всегда протекает с использованием каких-либо атрибутов, предметов. Но они реже встречаются у детей III—IV классов, так как уже в этом возрасте у младших школьников начинает развиваться и тот вид воображения, который называется вербально-мыслительным воображением и который составляет как бы новый этап в развитии воображения по отношению к воображению, носящему сугубо конкретный характер.

При развивающемся вербально-мыслительном воображении опора на предмет и даже действие, если и имеет место, то побочное, третьестепенное. На первое место выступает рассказ, вымысел, осуществляемый лишь в словах. Образы воображения приобретают уже более обобщенный характер.

Все чаще и чаще у детей младшего школьного возраста наблюдается игра «ни с чем». Так, девочка, зарывшая ноги в песок и стоящая неподвижно с прижатыми к телу руками, говорит: «Я дерево, видишь, я расту. Вот ветки, вот листочки». Руки девочки начинают медленно подниматься, растопыриваются пальчики. «Видишь, ветер меня качает»,— и «дерево» начинает наклоняться и трепетать «листочками-пальцами».

Ярким примером развивающегося вербально-мыслительного воображения младшего школьника может служить описанная Л. Кассилем игра двух мальчиков в выдуманную ими страну «Швамбранию».

С каждым годом обучения в школе развитие воображения все в большей степени базируется на освоении технических приемов действия в той или другой области творческой деятельности. Развитие воображения в области рисования начинает опираться на технические знания в области построения рисунка, развитие музыкального воображения — на знании техники исполнения, конструкторское воображение невозможно без технических познаний, помогающих практически создавать ту или иную модель. Литературное творчество в этом возрасте невозможно без овладения навыками письменной речи.

В школьном возрасте воображение в той или иной области иногда делается более тусклым в связи с тем, что у детей отсутствуют знания и практические умения. Например, к подростковому возрасту дети часто забрасывают занятия рисованием потому, что возросшие требования к своим рисункам встречают большие затруднения из-за малых знаний и умений в области техники изображения.

* * *

Материалы работ Г. Кершенштейнера [11], С. Попича [19] и других по анализу детского рисунка дают основание судить об общей тенденции в развитии образов воображения у детей.

По сравнению с дошкольниками образы воображения младшего школьника значительно изменяются. Они обогащаются, усложняются, делаются полнее, целостнее и вместе с тем дифференцированнее, чем образы дошкольника. Обогащение и усложнение образов происходит и на протяжении всего младшего школьного возраста от I класса к IV.

Основное направление развития воображения младшего школьника идет по линии все возрастающего соответствия действительности.

В работах Г. Кершенштейнера, С. Попича, Л. С. Выготского [1] показана бедность образов маленького ребенка, обнаруживающаяся при изображении им предметов и людей по представлению. Бедность образов маленького ребенка выражается в бедности и нерасчлененности детских изображений: две-три части, две-три детали (например, голова, туловище и ноги у человека) — вот и весь рисунок шести-семилетних детей. С одиннадцати лет увеличивается количество подробностей, не наблюдается пропуска наиболее существенных деталей предмета, изображение предмета совершенствуется.

Однако это правильно только для тех случаев, когда детей не обучают рисованию. Е. И. Игнатьев [9] в своих исследованиях показал, что вся эта картина очень резко может быть изменена, если детей систематически обучать рисованию. Однако общая тенденция развития образа у детей одинаково выявляется в работе Л. С. Выготского и Е. И. Игнатьева. Она заключается во все возрастающей полноте образов, в увеличении числа образных деталей. Интересные материалы, касающиеся развития образов воображения младших школьников, мы находим в работах А. Я. Дудецкого и Д. Д. Алхимова [5].

А. Я. Дудецкий и Д. Д. Алхимов изучали воссоздание образов у учащихся разных классов при словесном описании неизвестных им предметов. На основе предлагавшегося описания они выполняли рисунки соответствующих объектов. Эти рисунки при анализе экспериментальных данных оценивались как приближенные индикаторы воссоздаваемых образов.

Полученные экспериментальные материалы дают возможность проследить в общих чертах обогащение образов детей младшего школьного возраста деталями и подробностями. У детей I класса (7—8 лет) отмечается схематизм воссоздаваемых образов. В рисунке изображается только общий контур объекта, опускаются многие подробности и прежде всего детали, связанные с отображением динамики объекта.

Так, от учащихся требовалось воссоздание действующего вулкана, что в общем виде графически можно было выразить изображением горы с дымовым облаком над ее вершиной. Однако 40% учащихся с этой задачей не справились и изобразили действующий вулкан без дымового облака (см. рис. 1).

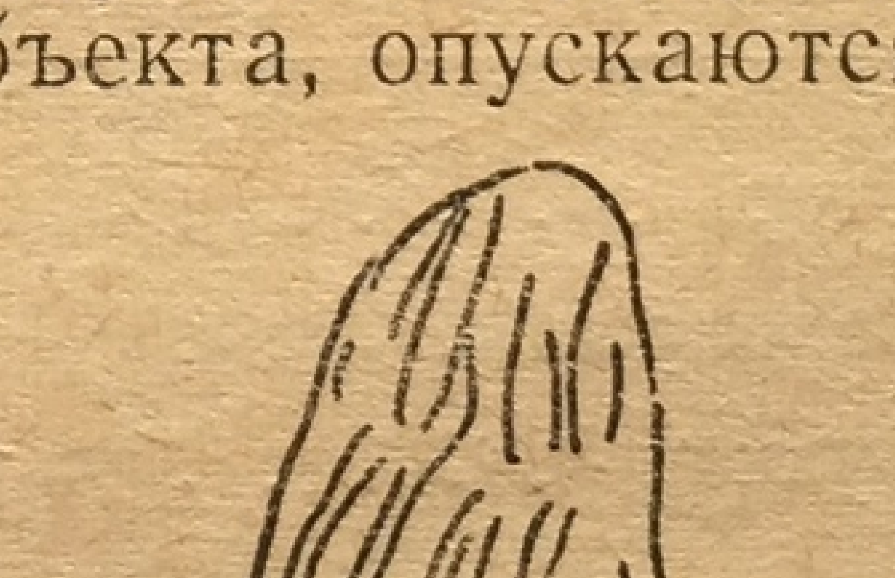


Рис. 1. Рисунок ученика В. С. (из работы А. Я. Дудецкого и Д. Д. Алхимова)

Обнаружилось, что образы воображения учеников II и III классов по количеству деталей и другим показателям являются сходными между собой.

И хотя они так же, как и образы у первоклассников, далеки от исчерпывающего отражения необходимых признаков в изображаемых предметах, тем не менее число этих признаков у детей II—III классов возрастает. Правда, это численное различие невелико и выражается в том, что в образах у учащихся II—III классов отражается в среднем на 1—2 признака больше, чем в аналогичных образах у учащихся первых классов.

У учеников IV класса в создании образов наблюдается дальнейший количественный прогресс, что сказывается в ярко выраженном увеличении количества признаков, включенных в образ, хотя отражение признаков все еще продолжает оставаться неполным. Появляются и признаки, отражающие динамику объекта. Однако пропуск тех или иных деталей приводит еще к схематизации и к отсутствию сходства с заданным объектом.

Помещенная ниже табл. 1 показывает соотношение среднего числа признаков, отражаемых учащимися первых четырех классов в воссоздаваемых ими образах.

Таблица 1

Наименование экспериментального объекта	Количество экспериментальных признаков	Количество признаков, воссоздаваемых учащимися в образах			
		классы			
		I	II	III	IV
Угорь	10	3	4	5	8
Водокрыл	11	4	5	4	8
Вулкан	9	3	5	5	7

Данные, приведенные в табл. 1, свидетельствуют о поступательном улучшении образов у детей младшего школьного возраста с точки зрения полноты отраженных в них признаков предметов.

Однако данные той же таблицы свидетельствуют и о том, что, несмотря на увеличение числа признаков, включенных в образы, рисунки как учеников I класса, так и учеников IV класса не содержат исчерпывающего отражения необходимых признаков.

Пропуск тех или иных деталей у всех детей младшего школьного возраста приводит в целом к фрагментарности образов и их диффузности. Правда, диффузность выражена в различной степени у детей I и IV классов.

С возрастом воссоздаваемые младшими школьниками образы приобретают все более целостный характер. Уже у учеников II—III классов воссоздание правильного, целостного образа становится явлением нередким.

В табл. 2 отражены данные опытов А. Я. Дудецкого и Д. Д. Алхимова, показывающие количество учащихся, воссоздавших правильный, целостный образ. Общее количество учащихся в каждом классе — 30 человек.

Таблица 2

Наименование экспериментального объекта	Количество учащихся каждого класса, воссоздавших образы адекватно описываемым объектам			
	классы			
	I	II	III	IV
Угорь	1	6	5	9
Водокрыл	1	5	5	7
Вулкан	3	11	12	17

При этом следует учесть, что численное увеличение количества признаков в образах у учащихся II—III классов, по сравнению с аналогичными показателями учащихся I класса, невелико.

Следовательно, надо полагать, что смена фрагментарности образа целостным характером образа обусловлена не столько увеличением числа включенных в образ признаков, сколько другими, качественными изменениями его.

Так, в той же экспериментальной работе А. Я. Дудецкого и Д. Д. Алхимова показано, как сильно могут отличаться друг от друга два образа с равным числом воспроизведенных признаков (см. рис. 2 и 3).

В том и другом образе воспроизведено в соответствии с описанием четыре признака (лодка, два крыла, гребной винт у заднего крыла).

Но рисунок ученика III класса больше напоминает водокрыл, чем рисунок ученика I класса. У первоклассника воспроизведенные признаки расположены композиционно неверно (крылья вверху и др.).

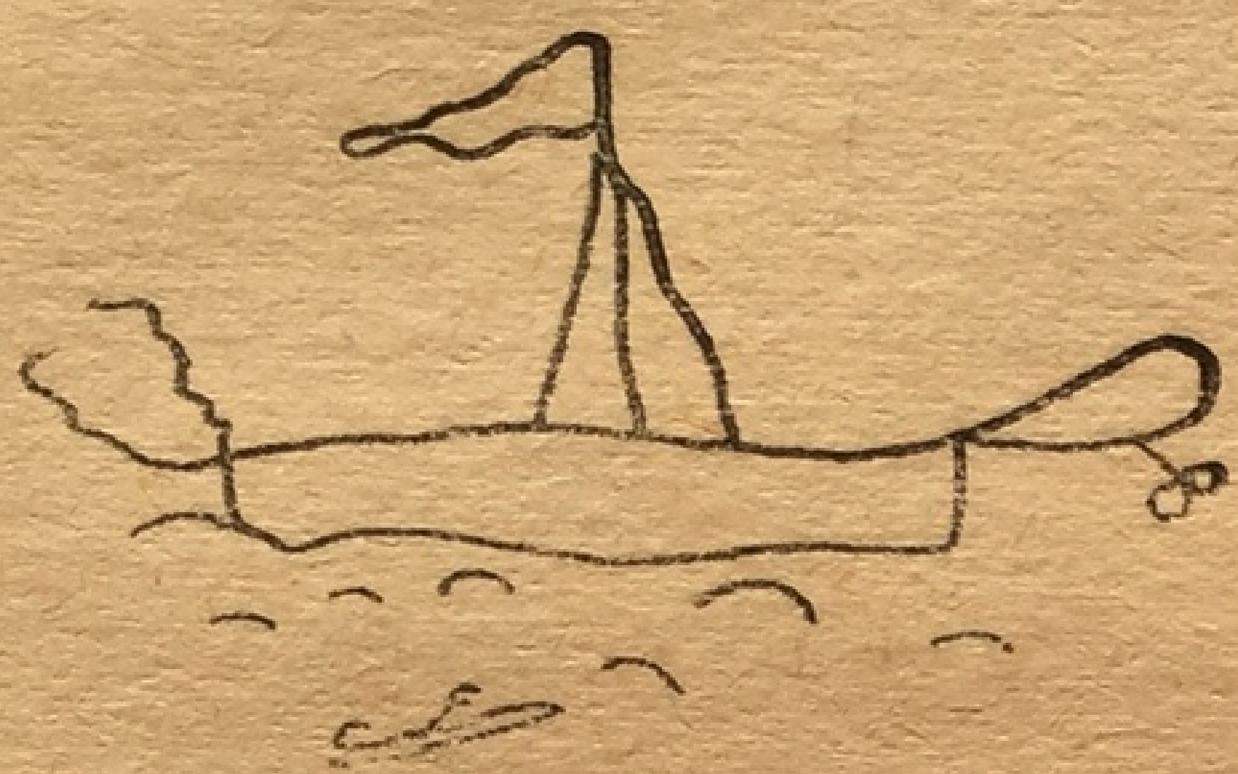


Рис. 2. Рисунок ученика I класса

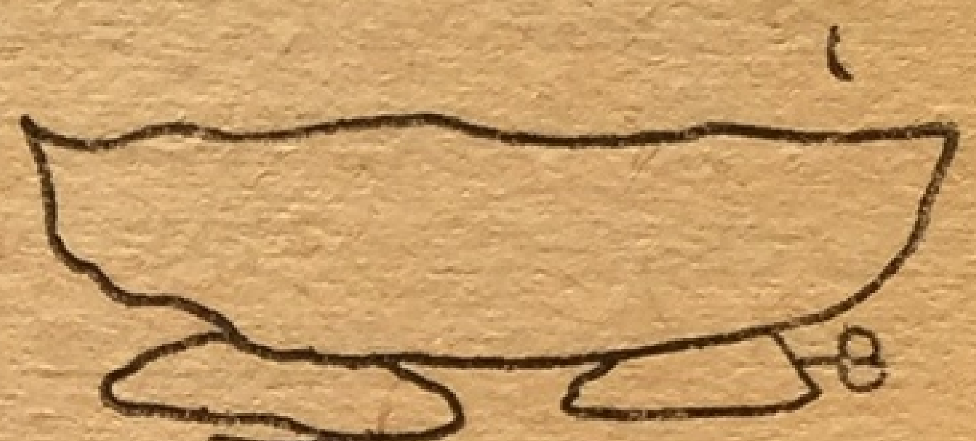


Рис. 3. Рисунок ученика III класса

Качество образа зависит от композиционного расположения признаков в значительно большей степени, чем от числа признаков. В композиционном расположении признаков образа и проявляется та специфическая особенность, которая определяет различие в качестве образов воссоздающего воображения у учеников. От класса к классу происходит улучшение композиционного расположения признаков в образах воображения младших школьников.

Своеобразие композиционного расположения признаков в образах у детей младшего школьного возраста отчетливо прослеживается при анализе рисунков детей. Как показывают работы Е. И. Игнатьева [8], [10], принцип изображения у первоклассников остается тем же, что и у старших дошкольников. Рисунок старшего дошкольника и первоклассника можно назвать рисунком-описанием, последовательным повествованием. Усовершенствование изображения у этих детей достигается путем соответствующих дорисовок и присоединений. Стремление к похожему изображению осуществляется путем увеличения числа деталей, присущих предмету. Задача поисков сходства через связь деталей еще не ставится детьми. Работа над образом в смысле композиционного сочетания одной детали с другой появляется лишь в конце младшего школьного возраста.

Качественные различия в композиционном расположении признаков образов у детей младшего школьного возраста показаны в работе Е. И. Игнатьева [7] об особенностях иллюстрирования младшими школьниками.

Дети разных классов (с I по IV) иллюстрировали прочитанную ими басню («Ворона и лисица» Крылова). Ученики I—II классов в рисунке-иллюстрации просто последовательно повествуют о прослушанном. Их иллюстрация представляет собой изложение хода событий. Проблема композиции не возникает совсем. Все названные в басне предметы и персонажи изображены просто на одной линии. Между персонажами нет никакой связи. Образы состоят из отдельных деталей-фрагментов.

У детей IV класса появляется умение связывать отдельные компоненты образа. Они продумывают довольно сложную композицию, связывая, синтезируя отдельные детали образа в единое целое.

Вместе с формированием целостного характера образов происходит и еще одно значительное изменение их. Образы воображения младшего школьника с возрастом приобретают все более и более дифференцированный характер. Так, первоклассники, изображая в рисунке или воссоздавая по описанию образ того или иного предмета, часто не включают в него необходимых и свойственных ему образных деталей и в то же время наполняют рисунки деталями, не обусловленными содержанием образа. Это приводит к тому, что образ лишается определенности и качественного своеобразия.

Так, при воссоздании образов по описанию (исследования А. Я. Дудецкого и Д. Д. Алхимова) учащиеся первых классов отражают в этих образах не только детали, обусловленные содержанием экспериментального текста, но и такие детали, описания которых в экспериментальном тексте не было.

Изображая, например, лодку-водокрыл, дети рисуют ее с пушкой, парусом, иногда даже с пропеллером и другими деталями, на которые в описании не указывается.

Таким образом, специфической чертой образов воображения у учащихся первого класса является их некоторая расплывчатость и диффузность.

У второклассников таких дополнительных деталей уже не обнаруживается. Композиционная увязанность отдельных деталей признаков образа делает все менее возможным вплетение в рисунок чуждых ему элементов. Учащиеся II, III и IV классов, в отличие от первоклассников, задумываются уже не только над тем, что должно быть отражено в образе, но также и над тем, чего в этом образе быть не должно. С возрастом отношение к создаваемым образам и их воплощению становится все более и более критическим.

Все обозначенные выше особенности образов воображения младшего школьника: их бедность деталями, фрагментарность, диффузность и др., а также изменение их с возрастом в большой мере зависят от опыта, от запаса представлений, имеющихся у детей.

Опыт воспитательной работы показывает, что расширение запаса представлений влияет на содержательность и богатство образов воображения младшего школьника [3], [7], [26].

* * *

Причиной ряда обозначенных выше особенностей образов воображения младшего школьника (конкретность, фрагментарность, недифференцированность, наличие элементов воспроизведения и др.) является своеобразие процесса создания этих образов, обусловленное в свою очередь особенностями прошлого опыта младшего школьника.

Для создания образов воображения необходимо преобразование представлений прошлого опыта, соединение этих представлений или их частей в новой комбинации, на новой основе.

Первым этапом преобразования прошлого опыта является выделение представлений прошлого опыта из обычной взаимосвязи, возникшей в результате непосредственного восприятия тех или иных явлений.

Однако, как показал ряд исследований по воображению детей [5], [13,] [16], процесс отвлечения от непосредственной ситуации, в которой возникали те или иные представления, для детей младшего школьного возраста еще труден.

Вторым этапом преобразования прошлого опыта является изменение самих представлений.

Преобразование представления может происходить непроизвольно в ходе воспроизведения. Так, например, может происходить упрощение образов действительности за счет исключения непонятных его элементов. Такое непроизвольное преобразование обусловливается особенностями опыта.

Какого же рода преобразования представлений доступны младшему школьнику?

Прежде всего возможно преобразование образов действительности по содержанию и по форме.

Преобразование образов действительности по содержанию и по форме означает изменение их в отношении к реальным объектам. В одних случаях подобные преобразования сводятся к тому, что представления о реальных предметах преобразуются путем частичного изменения различных его признаков, относящихся к свойствам или качествам этого предмета. Например, уменьшение или увеличение этого предмета, изменение его цвета, формы, изменение места и времени действия, отчего представление о предмете не лишается своего реального содержания, а изменяется только по форме.

В других случаях представления подвергаются таким изменениям, когда они и по форме, и по содержанию становятся новыми образами, образами таких предметов, каких не существует в реальной действительности, но их существование возможно в силу законов развития реального мира и в результате человеческого труда.

Младшему школьнику свойствен в основном первый способ преобразования представлений, по форме, в силу которого представления о предметах реального мира не лишаются своего реального содержания, а изменяются только по форме. Например, частым приемом преобразования представления является смещение величины: «миллиард миллиардов лет», «мальчик с пальчик» и пр.

В создании нового образа возможны два следующих хода:

1) от конкретного к общему; 2) от общего к конкретному.

В первом случае непосредственные впечатления, восприятия и наглядные представления связываются с общими представлениями, понятиями и в результате приобретают обобщенный характер.

Во втором случае началом процесса является общая идея, замысел, которые ведут к определенному отбору наглядных представлений, впечатлений и к их преобразованию также в определенном направлении.

Первый способ преобразования представлений, как наиболее доступный для детей, чаще наблюдается у младших школьников. Второй — у старших, имеющих творческий опыт.

Одним из необходимейших моментов создания нового образа воображения является соединение элементов, имевшихся в прежнем опыте, в новое образование.

Создание нового образа из отдельных элементов доступно младшему школьнику, но затруднено. Соединение разнообразных элементов в новое целое предполагает необходимость трансформации известного старого в соответствующую новую образную ситуацию и вытекающую отсюда подгонку деталей друг к другу, синтезирование их. В силу особенностей самих представлений у детей младшего школьного возраста (их связанности с воспринимаемой ситуацией, некоторой косностью, статичностью) трансформирование старого в новую образную ситуацию, синтезирование элементов в единое целое совершается неточно, не вполне соответствует новой образной ситуации. Неточность трансформирования и синтезирования сохраняется на протяжении всего младшего школьного возраста, немного уменьшается с возрастом, но не исчезает. Неточность эта выражается в том, что последовательность соединения частей в новое целое совершается не в соответствии с новой образной ситуацией, а в соответствии с имеющимися жизненными знаниями.

Так, например, чтобы изобразить в соответствии с описанием лодку-водокрыл, нужно, во-первых, вообразить новую образную ситуацию — лодку с крыльями и, во-вторых, представить сравнительно необычную новую локализацию элементов этой образной ситуации (крылья под лодкой). Положение крыльев над предметом для детей естественно (это они видели у птиц, самолетов).

Дети I класса правильно воссоздают образную ситуацию, изображают лодку с крыльями. Но у большинства из них последовательность синтезирования элементов данной образной структуры оказывается неправильной. Дети либо изображают крылья только вверху, либо и вверху и внизу, вопреки указанию в тексте на положение крыльев внизу. Части синтезируются в соответствии с привычными жизненными знаниями. Старые ассоциации доминируют в новом образном комплексе.

Неумение трансформировать известное старое в соответствии с новой образной ситуацией делает возможным наличие элементов простого обычного воспроизведения в процессах воображения у детей I класса.

У детей II—III классов значительно улучшается синтезирование признаков при создании образа, что приводит к значительному улучшению качества образов.

Это сопровождается освобождением от элементов воспроизведения, воображение приобретает собственно преобразующий характер. Представления, которыми оперирует ребенок, как бы эмансипируются от той непосредственной ситуации, в которой они воспринимались.

К концу младшего школьного возраста воображение уже опирается на довольно значительный жизненный опыт и на все возрастающие знания. Оно все более соотносится с реальностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1930.

2. *Гайворовский А. А.* Память и воображение. Сб.: «Элементы общей психологии». М., 1930.

3. *Головская К. В.* Развитие музыкально-творческих способностей на уроках пения в начальной школе. Рукопись, 1947.

4. *Гопфенгауз Е. И.* Понимание литературного образа учениками I класса. «Известия АПН РСФСР», 1954, вып. 61.

5. *Дудецкий А. Я.* и *Алхимов Д. Д.* Сравнительная характеристика процессов образного воссоздания у учащихся I, II, III, IV классов. Ученые записки Смоленского пединститута, 1957, вып. IV, ч. 2.

6. *Ивина В. М.* Роль иллюстрации при овладении чтением учащимися I—II классов. «Известия АПН РСФСР», 1952, вып. 42.

7. *Игнатьев Е. И.* Влияние восприятия предмета на изображение по представлению. Сб.: «Психология рисунка и живописи», М., изд-во АПН РСФСР, 1954.

8. *Игнатьев Е. И.* Перестройка изобразительной деятельности детей младшего школьного возраста. Материалы совещания по психологии (1—6 июля 1955 г.). М., изд-во АПН РСФСР, 1957.

9. *Игнатьев Е. И.* Психология изобразительной деятельности детей. М., изд-во АПН РСФСР, 1959.

10. *Игнатьев Е. И* Формирование сложного образа, пригодного для полноценного рисования по представлению. Сб.: «Психология рисунка и живописи», М., изд-во АПН РСФСР, 1954.

11. *Кершенштейнер Г.* Развитие художественного творчества ребенка. М., 1914.

12. *Кодюкова Л. М.* Психология усвоения исторических понятий учащимися IV классов. «Известия АПН РСФСР», 1954. вып. 61.

13. *Козлов С. Ф.* Психология литературного творчества детей. Ученые записки Московского гос. педагогического института, т. XXVII, вып. II. М., 1941.

14. *Корман Т. А.* Роль воображения на уроках географии. «География в школе», 1950, № 6.

15. *Липкина А. И.* Роль представлений в работе над литературным текстом. «Известия АПН РСФСР», 1956, вып. 76.

16. *Мейман Э.* Лекции по экспериментальной педагогике. Ч. I. М., 1909.

17. *Никифорова О. И.* Роль представлений в восприятии слова, фразы и художественного описания. «Известия АПН РСФСР», 1947, вып. 7.

18. *Новомейский А. С.* Воображение и процесс запоминания. Ученые записки Свердловского гос. пединститута, 1954, вып. 9.

19. *Попич С.* Развитие воображения у детей. Сб.: «Душевная жизнь детей». М., 1910.

20. *Румянцева И. П.* Психология детей — сценических исполнителей. Канд. дисс. М., 1949.

21. *Самарин Ю. А.* Воспитание воображения школьника. Ленинградский институт усовершенствования учителей, 1947.

22. *Селли Д.* Педагогическая психология. М., 1916.

23. *Смирнов А. А.* Психология памяти. М.—Л., изд-во. АПН РСФСР, 1948.

24. *Смирнова Т. А.* Роль картинки на первых этапах овладения детьми грамотой. «Известия АПН РСФСР», 1952, вып. 42.

25. *Четверухин Н. Ф.* Опыт исследования пространственных представлений и пространственного воображения учащихся. «Известия АНП РСФСР», 1949, вып. 21.

26. *Щербак М. К.* Индивидуальные различия учащихся начальной школы в творческих письменных работах. Сб.: «Психологические вопросы развития речи учащихся в школе». М., изд-во АПН РСФСР, 1953.

Ф. Н. ГОНОБОЛИН

ВНИМАНИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Процесс учения может осуществляться только при наличии внимания. И восприятие, и мышление, и запоминание учебного материала зависят от внимания. Наличие его во многом обусловливает необходимую для учебной работы трудовую дисциплину во время учебных занятий учащихся. Становясь постоянной особенностью деятельности школьника, внимание перерастает во внимательность, как черту личности, имеющую большое значение и для морального облика человека.

Одним из условий, определяющих уровень развития внимания, является возраст ребенка. Однако внимание нельзя рассматривать как функцию только возраста. Огромное значение для формирования внимания имеют условия воспитания и прежде всего те формы деятельности, которые характеризуют жизнь ребенка.

⁂

Исследования в области физиологии показывают, что особенности внимания учащихся зависят от возрастного развития у них нервной системы: от особенностей процессов возбуждения и торможения, от уровня анализа и синтеза в коре больших полушарий, от деятельности первой и второй сигнальных систем и их взаимодействия.

Процессы возбуждения и торможения в коре полушарий возникают у младших школьников особенно быстро.

Поэтому, если какой-нибудь раздражитель вызвал в мозгу ребенка процесс возбуждения, то другой раздражитель может быстрее, чем у взрослого, вызвать в коре полушарий новый возбужденный участок и затормозить прежний очаг возбуждения («внешнее» торможение). В результате ребенок быстро отвлекается от одного предмета и обращает внимание на другой объект.

Повышенная чувствительность нервной системы ребенка приводит также к тому, что у него сильно развивается общий ориентировочный рефлекс на все новое. От каждого человека жизнь требует постоянной ориентировки в окружающем. Надо видеть и слышать то, что происходит вокруг, прежде всего для того, чтобы жизнь не подвергалась опасности. Дошкольник имеет множество необходимых связей-следов в мозгу, ориентирующих его в правильной деятельности. Но связи эти еще недостаточно прочны, и поэтому ребенок может проявить такую рассеянность, которая даже угрожает его жизни. Так, например, он знает, что, когда уходишь, нельзя оставлять незапертой свою квартиру или непотушенным газ в кухне, что, когда идешь по плохой дороге, надо смотреть не по сторонам, а себе под ноги, а переходя улицу большого города, необходимо поступать наоборот: не столько смотреть под ноги, сколько оглядываться по сторонам, чтобы не попасть под машину. Однако поле внимания у дошкольника ограниченно. Увидя, что мяч катится поперек дороги, он (может случиться) будет видеть только этот предмет, не замечая ничего другого, и поэтому бросится за мячом, не обращая никакого внимания на мчащуюся на него машину.

С младшим школьником, даже семилетнего возраста, также может произойти подобный случай, поэтому вначале мать ведет его за руку в школу, следит, чтобы по рассеянности он не оставил дома пенал или линейку. Однако очень скоро у него развивается необходимая ориентировка, внимание ребенка укрепляется. Мать уже отпускает его в школу одного, уменьшает опеку над ним, так как он становится более внимательным. Именно 7-летний возраст дает в этом отношении большие сдвиги.

Чтобы видеть, насколько прогрессирует это качество, был проделан следующий небольшой эксперимент. Во время игры учащихся в школьном коридоре на перемене появлялся человек, которого дети знали по работе с ними (студент-практикант). Первоклассники далеко не всегда сразу замечали его, в то время как ученики III и IV классов, несмотря на увлечение игрой, сразу же обращали на него внимание и приветствовали его. Когда первоклассникам делалось замечание, почему они не поздоровались с их знакомым, они искренне признавались, что не заметили его. Подобные факты дают основание считать, что общеориентировочное внимание резко возрастает у детей от 7 до 11 лет.

Большое значение для развития и формирования внимания имеет та деятельность, которая является доминирующей для того или иного возрастного периода.

Если у дошкольника таким ведущим видом деятельности является игра, то у младшего школьника она отступает на второй план, а первое место занимает учение.

Младший школьный возраст — период быстрого развития внимания ребенка. Обучение в школе, организация учебной работы в классе ставит ребенка в новые условия, формирующие и воспитывающие его внимание. В классе ученик должен слушать то, что говорится учителем и учениками, быть внимательным не только к тому, что его интересует, но и к тому, что не представляет для него непосредственного интереса. На уроке и дома он должен выполнять самостоятельную учебную работу, требующую внимания.

Для детей младшего школьного возраста, по сравнению с более старшими детьми, типична повышенная эмоциональная возбудимость. Ребенок этого возраста довольно бурно реагирует на события своей жизни, легко может заплакать или стать безудержно веселым. Эта повышенная чувствительность накладывает отпечаток и на внимание школьника. Оно становится особенно интенсивным в тех случаях, когда учебный материал отличается яркостью, образностью, живостью изложения и вызывает у школьника эмоциональный отклик.

Внешние проявления внимания — поза, мимика и пантомимика — у младшего школьника более непосредственны и выразительны, чем у подростка или юноши. Учитель без большого труда может определить, слушает ли его ученик I—IV класса или нет даже в том случае, когда он пытается делать вид, что внимателен на уроке, в то время как его мысли направлены на что-то совсем постороннее.

В связи с повышенной эмоциональной возбудимостью внимание младшего школьника в большей степени, чем внимание подростка и юноши, зависит от методов обучения. Важнейшим условием привлечения внимания в этом возрасте является наглядность обучения, широкое применение иллюстраций, яркость и образность изложения и вообще все то, что вызывает интерес и поддерживает детскую любознательность.

Сосредоточенность внимания у младших школьников не меньше, чем у старших, зависит от общего отношения к учению, от стремления выполнять свои ученические обязанности. Большое влияние на внимание младшего школьника оказывает прилежание ребенка, его аккуратность, привычка тщательно выполнять поручения взрослых. Дети, получившие общее трудовое воспитание в семье (доступная для них физическая работа, несложные обязанности по поддержанию порядка и чистоты в доме), оказываются и в школе более внимательными и работоспособными.

Внимание младшего школьника чаще, чем у старших учащихся, направляется не на главное, существенное, а на второстепенное, даже и в том учебном материале, который ребенок воспринимает достаточно сосредоточенно. Второстепенные детали замечаются нередко младшим школьником лучше, чем взрослым. Эта особенность детского внимания тесно связана с конкретным характером мышления ребенка. По мере изучения школьниками различных учебных предметов в сосредоточенности внимания происходит некоторая дифференциация в том смысле, что эта сосредоточенность начинает больше соответствовать характеру работы, содержанию учебного предмета, причем, как правило, наблюдается последовательное углубление внимания в область тех учебных занятий, которые более отвечают постепенно пробуждающимся познавательным интересам и общей направленности школьника.

Развитие внимания школьника нельзя рассматривать в отрыве от общего развития личности ребенка, в отрыве от влияний под воздействием которых формируется его характер.

⁂

Внимание, появляющееся у человека независимо от его намерений, вне непосредственной связи с той задачей, которую он ставит перед собой в данный момент, принято называть непроизвольным. При этом виде внимания для сосредоточенности на предмете или явлении не требуется особых усилий.

Поступление ребенка в школу способствует быстрому росту у младших школьников непроизвольного внимания, развивающегося главным образом на почве возникающих интересов и, в частности, интереса к учебным занятиям. Этот интерес у младшего школьника вначале имеет диффузный характер, распространяется на все, что связано с обучением. В первые месяцы пребывания в школе детей интересуют не столько знания, сколько весь комплекс новых для них занятий. Ребенка интересует самый процесс чтения и письма, порядок школьной жизни, оценки, которые даются его работе, наконец, сам учитель как центральная фигура всего учебного процесса.

В дальнейшем учебные интересы школьника начинают дифференцироваться и постепенно приобретают познавательный характер. Теперь дети более внимательны при одних видах работы и менее внимательны при других.

Непроизвольное внимание у младших школьников в большой степени зависит от наглядности и конкретности учебного материала, от воздействия на эмоциональную сторону психики ребенка. Поэтому младший школьник может обратить внимание не на то, на что надо, а иногда на мелочи только потому, что они волнуют его своими интересными деталями.

Внимание у младшего школьника возникает тогда, когда процесс его восприятия организован. В одних случаях организуется его внешняя деятельность, физические действия с предметом, в других случаях то же происходит с его внутренней, мыслительной деятельностью. Часто имеет место и то и другое.

Насколько младшие школьники, в особенности первоклассники, бывают невнимательны именно потому, что еще не умеют в достаточной степени организовать свое восприятие, видно из следующего факта, описанного

М. Н. Скаткиным. Учительница показала на уроке учащимся I класса картину, изображающую белку, после чего они должны были разрисовать контур этого животного. Как только картина была убрана, ученики начали спрашивать учительницу о том, какие глаза у белки, какие уши, есть ли у нее усы, брови, какого она цвета и т. д. По этому поводу Скаткин писал: «Учительница думала, что достаточно показать детям картинку — и дети сами все на ней увидят... но она глубоко ошиблась; дети очень много не заметили на картине, хотя все смотрели на нее» [16, стр. 124].

От непроизвольного внимания, как известно, отличается произвольное, развивающееся в онтогенезе позднее, когда у ребенка появляются речь и игровая деятельность. Этот вид внимания характеризуется тем, что требует внутренних усилий для сосредоточения и бывает всегда связан с постановкой и осуществлением цели, которую человек ставит перед собой.

Преобладающим видом внимания у младшего школьника является внимание непроизвольное, однако первые годы учения являются главным периодом формирования произвольного, волевого внимания. Этот вид внимания, как пишет Б. Г. Ананьев, «...является продуктом воспитания, совместной жизни и совместной деятельности взрослых и детей. Наиболее наглядно сказывается эта зависимость развития произвольного внимания от воспитания воли и мышления в школьном возрасте» [1, стр. 12].

Произвольное внимание имеет большое значение в учебной работе младшего школьника, хотя умение управлять сосредоточенностью своего сознания у ребенка этого возраста еще слабо развито.

Для произвольного внимания необходим достаточно высокий уровень мышления, так как, чтобы заставить себя быть внимательным, человек должен прийти к выводу о необходимости сосредоточиться, взвесить все «за» и «против».

Вопросом произвольного внимания у младших школьников много занимался К. Д. Ушинский. Он возражал тем педагогам, которые считали, что у детей младшего возраста настолько доминирует непроизвольное внимание над произвольным, что весь учебный процесс должен быть построен исключительно на интересе и занимательности. В противовес такой точке зрения Ушинский писал: «Конечно, сделав занимательным свой урок, вы можете не бояться наскучить детям, но помните, что не все может быть занимательным в ученье, а непременно есть скучные вещи, и должны быть. Приучите же ребенка делать не только то, что его занимает, но и то, что не занимает,— делать ради удовольствия исполнять свою обязанность» [19, стр. 252].

Произвольное внимание развивается, совершенствуется у школьника вместе с ростом сознания своей личной ответственности за усвоение основ наук. В начальной школе это чувство ответственности развито слабо, однако уже имеет место; если в первых двух классах учитель всецело должен формировать произвольное внимание учащихся, то в старших классах начальной школы ученик уже и сам заставляет себя сосредоточиться, в какой-то мере умеет сам организовать свое внимание.

В условиях школьной жизни, среди товарищей по классу, отряду и т. п. внимание младшего школьника тесно связано с вниманием других детей, и в этом отношении коллектив является важным фактором развития внимания.

Произвольное внимание может субъективно переживаться двояко. В одних случаях оно требует больших волевых усилий для того, чтобы можно было сосредоточиться на трудном, неинтересном материале, отвлечься от других, мешающих вниманию раздражителей, и сопровождается сильным чувством напряженности. В других случаях произвольное внимание требует небольших усилий, что имеет место тогда, когда стоящая перед человеком задача является сильным стимулом для сосредоточенности или же у него образовалась привычка быть внимательным, несмотря на отвлекающие обстоятельства.

Наблюдения за учащимися младшего школьного возраста дают основание полагать, что тот вид внимания, где имеет место чувство напряженности, реже появляется у младших учащихся, чем произвольное внимание без особых усилий. Школьники этого возраста могут сосредоточиваться произвольно, однако периоды внимания, связанного с напряженностью, у них бывают реже, чем у взрослых или старших школьников, так как этот вид внимания связан с процессами торможения, которые еще относительно слабо развиты у детей.

Необходимо отметить также и особенности произвольного внимания младших школьников с точки зрения той задачи, которой оно подчинено. У старших учащихся и у взрослых этот вид внимания поддерживается на объекте и в тех случаях, когда задача связана с далекой мотивацией. Так, человек может упорно и глубоко сосредоточиваться на трудной и неинтересной работе ради результата, который ожидается в далеком будущем. Младший школьник может произвольно сосредоточиться большею частью лишь в тех случаях, когда к этой отдаленной мотивации присоединяется более близкая задача (например, удовлетворить требования учителя, получить хорошую отметку и т. п.). При этой короткой мотивации волевые усилия не могут быть достаточно сильными, так как требования момента заставляют ученика быть внимательным, так сказать, в силу необходимости. Она-то и уменьшает личные усилия ученика. Так, на уроке младший школьник бывает внимателен не потому, что он сам «побеждает себя», свою рассеянность и отвлечения, а потому, что на него влияет учитель, которого он должен слушаться.

Экспериментальные исследования развития высших форм внимания проводились А. Н. Леонтьевым [12, стр. 154—180]. Он исходил из положения, выдвинутого Л. С. Выготским, о том, что произвольное поведение человека возможно только через овладение стимуляцией.

А. Н. Леонтьев справедливо отмечает роль указания в процессе возникновения произвольного внимания. «Именно указание (жест, речь) обусловливает в первоначальной истории поведения развитие высших форм внимания» [12, стр. 159].

Вместе с Л. С. Выготским и другими психологами А. Н. Леонтьев рассматривает произвольное внимание как опосредствованную сигнификативную регуляцию поведения. Можно оспаривать в этом понимании внимания гипертрофию «сигнификации», но несомненно то, что произвольное внимание, как второсигнальное проявление психики, имеет социальные корни; произвольному вниманию человек «научается» в процессе труда и речевого общения. Ребенок приобретает эту способность в результате заимствования опыта взрослых.

Методика, по которой проводилось исследование А. Н. Леонтьева, заключалась в следующем. Детей ставили в такие условия, при которых необходимо активное сосредоточенное внимание. Им задавалось по 18 вопросов, из которых 7 касались цвета вещей. Как в процессе известной детской игры «Черного и белого не говорите, да и нет не отвечайте», дети премировались, если в ответе не называли определенные «запрещенные» цвета и не повторяли дважды названия одного и того же цвета. В одной серии опытов дети давали ответы без дополнительных вспомогательных средств. В другой серии в качестве вспомогательного средства детям давали девять цветных карточек. Испытуемые переворачивали те, на которых было изображение уже названного цвета, чем фиксировали «запрещенные цвета», чтобы не называть их в ответе. Характерно то, что результаты опытов без применения вспомогательных средств (карточек) и у дошкольников, и у младших школьников были почти одинаковы. Так, дошкольник сделал в среднем 3,9 ошибки, в то время как школьник — 3,3. Но совсем иная картина оказалась, когда дети получили возможность пользоваться картинками. Дошкольники только немного снизили число ошибок, которых в среднем стало 3,6, в то время как младшие школьники уменьшили их число до 1,5, т. е. более чем вдвое.

Эксперименты показали, что ребенку-дошкольнику карточки не только не помогают, но скорее мешают. Для детей же младшего школьного возраста, когда они поняли, как ими пользоваться, карточки приобрели даже большее значение, чем для старших учащихся и для взрослых.

Произвольное внимание младшего школьника больше, чем внимание дошкольника (который еще плохо понимает значение внешних средств) и чем внимание юношей и взрослых, нуждается в использовании самим ребенком приемов-стимулов привлечения внимания. И это вполне понятно. Взрослые люди легко переходят от произвольного внимания к так называемому «послепроизвольному» (по терминологии Н. Ф. Добрынина), т. е. такому вниманию, которое уже не требует особых усилий, где внешние стимулы становятся внутренними, «врастают» (А. Н. Леонтьев). Для младшего же школьника уже доступно то напряжение, которое отличает произвольное внимание, однако «врастания» внешних стимулов превращения их во внутренние здесь еще очень мало, Опосредствованный характер произвольного внимания у младшего школьника выступает в наиболее яркой, менее завуалированной форме.

Произвольное внимание у учащихся начальных классов (в особенности I и II) еще нуждается в организации со стороны учителя.

Чтобы вызвать внимание у детей младшего школьного возраста, недостаточно, допустим, показать им картину — многое в ней останется ими не замеченным. Надо поставить перед ними ряд вопросов, ответы на которые можно найти на картине, тогда внимание детей будет в должной степени мобилизовано.

«Когда мои дети идут в школу,— пишет одна из учительниц IV класса,— они смотрят по сторонам, но не умеют сами смотреть с целью, их надо к этому приучить. Я их к этому и стараюсь приучить, пользуясь их дорогой в школу. Однажды я дала им такое задание: вот вы идете в школу и встречаете постоянно одних и тех же людей. Повнимательнее всмотритесь, понаблюдайте, разберитесь в том, кто он — один из таких людей, чем он может заниматься» [2, стр. 35].

Чтобы организовать свое внимание, не разбегаться взором по строке, первоклассник водит пальцем под словом, которое читает. Этому же служит указка учителя при предъявлении детям картины, карты, наглядного пособия и т. п.

Только в конце младшего школьного возраста дети могут отыскивать глазами кружки определенного цвета, в беспорядке разбросанные среди многих других кружков, а дошкольники и ученики I—II классов могут это делать, только следя за указкой учителя.

Для младших школьников представляет определенную трудность организация внимания при слуховом восприятии, например при выслушивании инструкции, объяснений, как и что надо делать, в особенности если это объяснение состоит из нескольких фраз, т. е. достаточно длинно. Значительно легче сосредоточивается внимание у детей этого возраста тогда, когда организация процесса разбивается на отдельные части, которые становятся самостоятельными небольшими задачами.

Учительница А. Е. Адрианова занималась с первоклассниками особыми упражнениями на внимательное выслушивание. Детям давалось задание вычерчивать на клеточной бумаге определенный орнамент. Свои указания учительница давала по частям, например: «Пропустите 4 клетки от полей и 4 клетки сверху. Поставьте точки. Проведите вправо прямую линию в три клеточки...» и т. п. Во время этого упражнения дети все время должны были быть внимательны, но работа выполнялась в виде коротких указаний-заданий. Опыт показал, что даже в I классе дети вычерчивают довольно сложный орнамент, когда работа выполняется в виде отдельных звеньев. Опыты показали также, что после некоторых упражнений в выполнении инструкции по звеньям дети научаются внимательно выслушивать и длинную инструкцию в целом и затем правильно выполнять ее (А. Н. Леонтьев).

В психологии принято различать третий вид внимания, которому американский психолог Титченер дал название «вторичного», а Н. Ф. Добрынин и вслед за ним ряд советских психологов называют «послепроизвольным» вниманием. Оно возникает тогда, когда человек, вначале напрягая усилия, чтобы сосредоточиться, постепенно «входит» в работу и может выполнять ее сосредоточенно уже без того напряжения, которое характерно для произвольного внимания.

Послепроизвольное внимание возникает и у младших школьников. Так как в основе его лежит привычка к труду, то естественно, что оно слабее развито у младших школьников по сравнению со старшими учащимися и со взрослыми, однако периодом наиболее быстрого развития этого вида внимания является именно младший школьный возраст.

* * *

Внимание у разных людей и у одного и того же человека, но в различные моменты отличается некоторыми особенностями или свойствами.

Одним из этих свойств является концентрированность (в противовес рассеянности) или интенсивность внимания, т. е. степень сосредоточенности на том или ином предмете. Иногда ученик во время учебных занятий настолько углубляется в работу, что не видит и не слышит, что вокруг него делается. Такое состояние внимания характеризуется большой ясностью и отчетливостью отражения в сознании ученика того, что он воспринимает.

Интенсивность, концентрированность внимания у младших школьников сильнее, чем у детей дошкольного возраста. На развитие сосредоточенности как при непроизвольном внимании, так и при произвольном большое влияние оказывает обучение. Интенсивный характер внимания обусловливается у младшего школьника не только занимательностью объекта или действия, но и целью, ради которой он воспринимает или действует. Таким образом, интерес и внимание являются опосредствованными. Даже младший школьник может усиленно сосредоточиваться в силу не прямого, а косвенного интереса.

В Московском областном педагогическом институте проводились наблюдения (во время педпрактики студентов) над учениками во время обычного урока, когда в классе находится один преподаватель и один студент, и во время так называемого открытого урока, когда в классе, кроме этих лиц, находилось более 12 человек учителей и студентов. Наблюдатели зафиксировали, что сосредоточенность внимания у учащихся III—IV классов во время работы была настолько сильной, что они не замечали посторонних, работали без особых отвлечений, присутствие слушателей не мешало их ответам. В этом отношении ученики III и IV классов выгодно отличались как от более младших, так даже и от старших школьников. Первоклассники вели себя иначе на открытых уроках. Они оглядывались на посетителей, подолгу смотрели на них, забывая об уроке.

Несколько в ином роде, но тоже с пониженным вниманием проходили многолюдные уроки и в V—VII классах. Понимая свою ответственность, подростки вели себя на таких уроках лучше, чем на обычных, не допуская никаких внешних отвлечений и посторонних занятий, однако ответы их говорили о меньшем внимании, чем при работе в привычных для них условиях.

Когда после урока учащиеся были спрошены о тех лицах, которые присутствовали в классе, подростки указали их число, дали описание их внешности, заметили, кто из них записывал в блокнот, а кто только слушал. Ученики же III—IV классов почти ничего не могли сказать о посетителях. Даже учащиеся вторых классов смогли сообщить больше сведений о присутствующих. Это тоже говорит о том, что школьники III—IV классов интенсивнее сосредоточены на работе, чем их более младшие товарищи.

На основе этого, а также и из наблюдений учителей можно сделать предположение, что внимание учащихся III—IV классов отличается бо́льшей концентрированностью, чем внимание школьников I—II, а отчасти и V—VII классов. Однако в отношении последних этот вывод делать труднее, так как внимание подростков отличается более сложными качествами. При одних условиях они способны к меньшей сосредоточенности внимания, зато в других условиях оно у них отличается значительно большей концентрированностью, чем у учащихся III—IV классов начальной школы. Несомненно и то, что подростки в большей степени, чем младшие школьники, могут распределять внимание.

В исследовании Н. Ф. Добрынина младшим школьникам предлагалось смотреть на точки, нанесенные на бумаге, на части картинки и на целые картинки. В этом исследовании было установлено, что при восприятии простых раздражителей (особенно точек) интенсивность внимания у детей была более низкой. При восприятии сложных объектов, которые вызывали сложные умственные процессы, внимание детей становилось значительно более концентрированным [8].

Но, как уже говорилось выше, учащиеся 7—11 лет склонны замечать детали, на которые нередко и взрослый не обратит внимания. Нет ли в этих утверждениях противоречия? Несомненно, что его здесь нет. Дело сводится к одной общей особенности детского внимания, заключающейся в том, что младший школьник прежде всего замечает конкретное и притом то, что легко ассоциируется с содержанием возникшей у него мысли или воспоминания.

Не менее важным, чем концентрированность внимания, является его устойчивость. Это свойство заключается в длительной сосредоточенности на одном предмете или на одном виде деятельности.

К. Д. Ушинский один из первых в педагогической литературе указал на неустойчивость детского внимания и подчеркнул необходимость для детей частой смены занятий. «Заставьте ребенка идти,— говорит

К. Д. Ушинский,— он устанет очень скоро, прыгать — тоже, стоять — тоже, сидеть — он также устанет; но он перемешивает все эти деятельности различных органов и резвится целый день, не уставая. То же самое замечается и при учебных занятиях детей... губительно действует на ребенка всякая слишком долгая и постоянная деятельность в одном направлении» [20, стр. 88].

Особый интерес представляет вопрос об устойчивости внимания первоклассников. Наблюдения показывают, что их сосредоточенность на работе бывает непродолжительной. Внимание ребенка 7—8 лет легко может отвлечься от того, что говорит учитель, «соскользнуть» на что-либо иное, случайно попавшееся детям на глаза.

М. Н. Волокитина [5] указывает на то, что те нарушения порядка на уроке, которые имеют место даже среди очень послушных, дисциплинированных первоклассников, а также потеря общего ритма труда, отставание при выполнении работы объясняются именно этой особенностью внимания детей. Но данное свойство проявляется больше всего в первые недели обучения детей в школе. По мере же привыкания их к условиям учебных занятий указанная особенность внимания уменьшается, хотя в известной мере эта узость и неустойчивость сосредоточенности имеет место у первоклассников в течение всего первого года обучения, иногда вредно отражаясь на их успеваемости.

Отвлекаемость внимания у первоклассников иногда носит очень своеобразный характер в том смысле, что учителю не удается понять, что заставило детей перестать быть внимательными. «Однажды,—пишет М. Н. Волокитина,— таким посторонним предметом, привлекавшим внимание класса на протяжении всего урока, был арифметический ящик, которого первоклассники до тех пор никогда не видели и который был принесен другой учительницей в класс, поставлен на стол, но по ходу урока использован не был. Оказывается, именно он и заставлял весь класс томиться любопытством в течение всего урока, отвлекая внимание детей от работы» [5, стр. 45].

Бывает и так, что сам учебный материал, вызвав у детей какие-нибудь интересные и волнующие ассоциации, уводит внимание детей в сторону от учебной работы. Однажды учительница дала девочкам такую задачу: «На кусте белых роз сидело две бабочки, а на красных цветах — три бабочки. Сколько было всего бабочек?» Неожиданно для педагога внимание первоклассниц с решения задачи соскользнуло на ее содержание. Одна из девочек не удержалась и сказала вслух: «А я летом ловила бабочек...» Сейчас же откликнулось несколько голосов: «И я... и я...» Учительница установила тишину в классе, но несколько рук усиленно тянулось вверх. Пришлось спросить, в чем дело. Оказывается, первоклассницы все еще находились под впечатлением возникших у них во время решения задачи летних воспоминаний» [5, стр. 45—46].

Учителю, работающему в первом классе, надо особенно следить за тем, чтобы не дать каким-нибудь неосторожным вопросом или замечанием неверное направление вниманию школьников. В цитируемой книге М. Н. Волокитиной приводится случай, когда учительница, объясняя детям употребление точки и восклицательного знака, дала им прочитать слово: «Помогите!» После этого учительница решила поинтересоваться (очевидно, в воспитательных целях), помогают ли дети дома своим родителям. Результат этого вопроса оказался совершенно неожиданным: в классе произошло оживление, многие дети стали поднимать руки, просить разрешения рассказать о себе, внимание ускользнуло в сторону, и учительнице потребовалось очень много усилий, чтобы снова направить его на прерванную работу над знаками препинания.

Указанные недостатки внимания исчезают у ученика в процессе правильно организованной учебной работы. При хорошо заполненном трудом уроке ученики I класса могут быть длительно внимательны, не допуская никаких отвлечений от учебных занятий, даже если эти занятия не представляют для них интереса. Волокитина сообщает о таком факте. В I классе изучалась буква *э*. Урок был построен так, что все время у школьников было занято разнообразной работой. Сначала они должны были внимательно вслушиваться в чтение стихотворения учительницей, так как перед ними стояла задача находить слова, в которых есть звук *э*. Затем все активно участвовали в разложении слов на слоги и звуки для выделения звука *э*. Обсуждение протекало живо, каждый называл слова с этим звуком и доказывал, что он там есть. После этого занимались письмом и тщательно проверяли написанное на доске с точки зрения орфографии и каллиграфии. Затем ученики сами придумывали новые слова. Все эти виды работы настолько захватили внимание учащихся, что они не заметили звонка с урока.

Сосредоточенность младших учащихся становится устойчивой тогда, когда для них вполне ясна задача, цель работы, которую они выполняют. Если учитель дает ученикам неопределенное задание, например следить по книге за читающим товарищем, то детям кажется, что настоящую работу выполняет лишь тот, кто читает вслух, а остальные почти свободны.

Совсем другое отношение возникает у детей к работе, когда учитель предлагает ученикам следить, правильно ли читающий ученик произносит слова и верно ли показывает голосом знаки препинания. Дети сразу начинают следить за чтением ученика, усиленно вслушиваются в его произношение [5, стр. 49—50].

Исследователей всегда привлекал вопрос о продолжительности внимания. Некоторые опыты поставили перед психологами вопрос о колебаниях внимания. Так, замечено, что если на некотором расстоянии от уха держать часы, то несколько секунд слышно их тикание, а затем звук не воспринимается, спустя немного времени он опять слышен. Так происходит чередование. Подобные явления пытались объяснить особыми колебаниями внимания. Однако экспериментальные исследования Н. Ф. Добрынина [10] показали, что такие колебания не всегда имеют место.

В учебной работе у школьника внимание подвержено постоянным и притом очень частым колебаниям. Возник вопрос, не следует ли учитывать эти колебания и при работе на уроке.

Н. Ф. Добрынин доказал, что никаких периодических чередований напряжения и ослабления внимания не существует. Все зависит от условий деятельности [9, стр. 210].

Исследования многих ученых были посвящены изучению утомляемости при разных видах работы, требующей внимания. Однако почти все эти исследования не касались вопроса о колебаниях внимания в очень короткие промежутки времени. В некоторых работах хотя и прослеживались изменения во внимании в очень короткие промежутки времени, однако они не дали картины длительности произвольного внимания, тем более что во многих из них изучалась сосредоточенность внимания на каком-то неизменном объекте вне естественных условий деятельности.

Проведенные Н. Ф. Добрыниным эксперименты заключались в следующем. Учащиеся II—IV классов в течение целого урока списывали текст с книги для чтения по родному языку. Материал был им знаком, однако списывали его они первый раз. Детям было сказано, что будут учитываться объем выполненной ими работы и ее качество, поэтому они старались быть внимательными. Для того чтобы учитывать интенсивность их труда в любой отрезок времени, экспериментатор через каждые полминуты давал сигнал, по нему испытуемые должны были подчеркивать ту букву, на письме которой их застал сигнал.

Исследование показало, что внимание школьника даже 10—12-летнего возраста может сохраняться непрерывно в течение всего 40-минутного урока без особого утомления учащихся. Нет никаких причин для отвлечения внимания учащихся каждые 9—10 мин. Таким образом, продолжительное (40 мин.) неинтересное занятие однообразным делом вполне возможно для учащихся III—IV классов начальной школы. Они, конечно, в результате такой работы несколько утомились, что сказалось на следующем уроке. Однако, если есть достаточный стимул для этой работы, учащиеся в состоянии употребить необходимые волевые усилия и могут не отвлекаться в течение целого урока. Несомненно, что ни один хороший учитель не допустит, чтобы весь урок был занят однообразным, неинтересным трудом. Но из исследования Добрынина [8, стр. 358, 359] ясно, что нет необходимости устраивать какие-то перерывы в работе через короткие промежутки времени якобы по требованию самой природы детского внимания: не столько необходимы паузы в работе, сколько смена видов работы.

Указанное исследование Н. Ф. Добрынина имеет значение для теории внимания в том смысле, что устанавливает следующий важный для характеристики детей факт: никакой «волны внимания», как чего-то предопределенного для ребенка младшего школьного возраста в силу биологических причин, не существует.

Некоторые материалы наблюдений над устойчивостью внимания младшего школьника находим в работе

И. А. Арямова, который на основе своих наблюдений приходит к выводу, что ребенок может быть непрерывно сосредоточенным в 5—7 лет около 15 мин., в 7—10 лет— 20 мин., в 10—12 лет — 25 мин., после 12 лет — 30 мин. [3, стр. 140]. Цифры эти несколько ниже тех, которые установил Н. Ф. Добрынин. Очевидно, это зависит от различия условий, при которых проводились наблюдения за устойчивостью внимания детей (от степени интереса детей к занятию, понимания важности его и т. п.).

К числу особенностей внимания относится его объем, характеризуемый количеством отдельных объектов, которые можно в данный момент воспринять одновременно.

Объем внимания зависит от прошлого опыта человека. У младшего школьника этого опыта еще мало, поэтому и объем внимания у него меньше, чем у взрослых. Так, если в опытах с тахистоскопом взрослые успевают заметить 5—6 объектов, то младшие школьники могут охватить вниманием лишь 4—5 объектов. Узость объема внимания у детей тесно связана с особенностями их мышления. На это указывает и психолог Пиаже, который утверждает, что ребенок рядополагает признаки понятия, не будучи в состоянии связывать их, объединять, совершать мыслительный синтез. В этом и состоит причина узости поля внимания детей. Они видят много вещей, хорошо подмечают разные детали, которые взрослые часто не замечают. Но они не умеют организовать это наблюдение, неспособны думать больше, чем об одной вещи сразу. Множественное внимание ребенка не пропорционально его апперцептивному вниманию, как организация его воспоминаний не пропорциональна пластичности его памяти. В этом смысле Пиаже говорит о специфической особенности мышления у детей, которая вызывает узость поля внимания. С. Л. Рубинштейн также указывает, что объем внимания у человека находится в теснейшей связи с его мышлением [15, стр. 430].

Узость детского внимания особенно заметна у семилетних детей. «В первые дни занятий,— пишет М. Н. Волокитина,— внимание первоклассников чаще всего сосредоточивается на узком участке. Они хорошо понимают, что прежде всего надо слушать объяснения учителя, и, сосредоточиваясь исключительно на этом, часто вовсе не замечают ничего окружающего» [5, стр. 8]. Она же указывает на то, что при беглом счете у учащихся 7—8 лет внимание бывает направлено на одно-два числа. Когда приходится складывать три числа, например: 4+3+2, то ученику не удается проверить свои вычисления, так как, прибавив 2 к 7, он уже не помнит, из каких чисел получилось 7, так как не в состоянии фиксировать вниманием все три числа. То же нередко наблюдается и при решении задач в два действия. Ребенку трудно охватить все содержание задачи, повторить ее он может, но держать в поле внимания оба действия для детей вначале оказывается затруднительным.

Важным свойством внимания является его распределение, позволяющее человеку одновременно выполнять два дела (или даже более). В психологии давно делаются попытки решить вопрос о том, что же имеет место в тех случаях, когда человек одновременно делает два дела: распределение внимания или просто его быстрое переключение с одного объекта на другой. Результаты экспериментальных работ многих ученых, занимавшихся этой проблемой, были противоречивы. Для построения процесса обучения важно знать, к чему приучать детей (когда приходится выполнять две работы): к быстрому ли переключению внимания или к постепенному расширению количества одновременно охватываемых объектов, т. е. расширять объем внимания.

Эксперименты, проведенные Н. Ф. Добрыниным, показали, что у детей достаточно развита способность к распределению внимания, выражающаяся в возможности для них одновременно заниматься некоторыми разнородными видами умственной и двигательной деятельности [9, стр. 212]. При этом здесь может иметь место и быстрое переключение и собственно распределение внимания, как одновременный охват разных объектов. В школьной практике, в процессе трудовой деятельности в мастерских и на производстве встречаются случаи, когда необходимо подобное распределение внимания, и оно, следовательно, доступно для многих учащихся четвертых классов. В этом же исследовании было установлено, что среди детей встречаются разнообразные типы по распределению внимания. Однако они не имеют очень устойчивого характера. Дети, сначала плохо распределяющие внимание, в дальнейшем начинают догонять тех, кто с самого начала хорошо его распределяет. Распределенное внимание оказывается чрезвычайно упражняемой функцией. Это имеет особенно большое значение для подготовки учащихся к производственной деятельности.

Неумение младших школьников распределять свое внимание проявляется в том, что дети, в особенности в первом классе, не могут одновременно следить и за ходом урока, и за своим поведением (например, за своей позой на уроке и т. п.). Именно поэтому учеников так трудно приучить правильно сидеть при письме. Вначале большинство детей сидит прямо, верно держит ручку, правильно кладет тетрадь. Но едва только внимание сосредоточилось на письме, как многие ученики в классе уже налегают грудью на парту, низко склоняются над ней. Учителю приходится прилагать много усилий, приучая школьников правильно сидеть при письме.

Недостаточная способность школьника распределять внимание иногда может быть принята за рассеянность, невнимательность. Так, ученик, вызванный продолжать чтение рассказа, смущается, не находит места, на котором остановился его товарищ. Можно подумать, что ребенок занимался чем-то другим. На самом деле он не умеет распределить свое внимание, поэтому, несмотря на все старания, не может следить за чтением, при котором надо одновременно и слушать товарища, и самому читать тот же текст.

Все сказанное не дает права сделать вывод о том, что распределение внимания вообще недоступно младшим школьникам. Дети, даже в первом классе, распределяют свое внимание. Среди старших учащихся начальной школы встречаются такие дети, которые могут подмечать многое из окружающего, занимаясь своей работой. Так, ученик III класса Андрей Б., во время занятий с экспериментатором удивил последнего тем, что вдруг вскочил и зажег электричество. На вопрос экспериментатора мальчик заявил, что слышал, как тот негромко сказал: «Темнеет». Учительница охарактеризовала мальчика так: «Он всегда такой, сразу десять дел делает» [6, стр. 117]. Но это частое переключение внимания ведет иногда к тому, что учительнице приходится снижать отметку этому мальчику за нелепые ошибки, происходящие от рассеянности.

Распределение внимания проявляется у учащихся в умении одновременно читать задачу и тут же думать над ее решением, составлять его план. В книге М. Н. Волокитиной рассказывается об ученике, который всегда, пока читал задачу, думал о том, как ее надо решать. «Впоследствии экспериментатор неоднократно убеждался, что не только данный ученик, но и некоторые другие его одноклассники могут также распределять свое внимание между чтением вслух задачи и мыслительной работой — отысканием способа ее решения» [6, стр. 118].

Приведенные примеры не опровергают одной из особенностей внимания младшего школьника, которая заключается в том, что оно редко бывает одновременно и экстенсивным и интенсивным. В то время как взрослый человек, а нередко и учащийся старших классов могут и охватить вниманием значительный круг предметов, и в то же время достаточно сосредоточиться на одном из них, т. е. они имеют большой объем внимания при сильной концентрации и быстрой переключаемости его и распределении, младший школьник, как правило, не может этого делать.

Несколько соображений необходимо высказать по вопросу о рассеянности.

У школьников, в особенности у младших учащихся, часто имеет место такая рассеянность, при которой внимание как бы находится «в плену» у какой-то предвзятой мысли, благодаря чему ученик не видит того, что легко усмотреть. Так, один мальчик, списывая текст, написал фразу: «Волга течет в степь», в то время как в книге было написано: «Волга течет вспять». Школьнику предлагали несколько раз проверить это предложение, сличать его с текстом. Однако обнаружить ошибку мальчику не удалось. Здесь имело значение то, что смысл слова «вспять» мало понятен ребенку, в то время как «степь» — вполне доступное понятие, и он знает, что Волга протекает степной полосой [21 стр. 247—248].

Другой факт. Учащийся сделал в предложении, написанном на доске, ошибку. Преподаватель и другие ученики заметили ее и заявили, что есть ошибка. Мальчик стал искать и никак не мог ее найти, хотя старался перечитывать фразу очень внимательно. Наконец, он стер все предложение, после чего написал без этой ошибки.

Неумение увидеть в данном случае то, что надо, объясняется некоторой заторможенностью внимания, связанной с повышенной эмоциональностью. Такие случаи встречаются чаще всего именно у младших школьников и сравнительно реже бывают у старших учащихся.

В вопросе о детской рассеянности большое значение имеют индивидуальные особенности внимания учащихся, а также общий склад их личности, интересы и т. п.

В одном классе имелась девочка, которая при письме постоянно пропускала или переставляла буквы. Преодолеть эту рассеянность школьницы учительнице никак не удавалось. Преподавательница знала о том, что девочка очень интересуется спортом. «Я предложила ей,— говорит учительница,— в журнале «Спорт» найти кусочек, для нее наиболее интересный, и заставила ее в тексте находить и подчеркивать те буквы, которые она пропускала. Эффект после ряда таких заданий был поразительный: ошибки быстро были исправлены» [1, стр. 44].

* * *

Выше были освещены основные свойства внимания младшего школьника (интенсивность, устойчивость, объем, распределение, переключение, рассеянность). Для более полной характеристики внимания в этом возрасте необходимо коснуться еще некоторых его особенностей, проявляющихся в учебной работе.

Относительно слабое внимание у учащихся первых классов школы нередко объясняется особенностями их восприятия. «К слабостям восприятия у младших школьников,— пишет Н. Д. Левитов,— относится неточность в дифференцировке сходных объектов. Так, дети I и II классов (а иногда III и IV классов) легко смешивают похожие по внешнему виду или по произношению буквы и слова и, таким образом, допускают, например при чтении, ошибки (вместо «перестал» ученик читает «пристал», вместо «шубейка» — «шубка» и т. п.). Кроме того, восприятие у детей младшего школьного возраста поверхностно и недостаточно критично в том смысле, что предмет (в том числе и читаемый текст) дети стараются поскорее «угадать», не стараясь сначала внимательно его рассмотреть» [11, стр. 12].

Ту же особенность внимания младших школьников, и в первую очередь первоклассников, отмечает и М. Н. Волокитина. Она пишет, что некоторые дети путают изображения таких букв, как «Е» и «З», или цифр «6» и «9», из-за чего у них происходят ошибки и в вычислениях. При торопливом чтении короткие слова иногда читаются наоборот: вместо «из» — «зи», вместо «на» — «ан» и т. п., вследствие чего искажается текст читаемого [5].

Говоря о внимании младших школьников при разных видах учебной работы, необходимо отметить разницу в характере сосредоточенности у детей во время чтения текста по русскому языку и при чтении математической задачи. Текст книги дети обычно читают внимательно, а в содержание читаемой задачи часто не вникают. Так как это чтение происходит на уроке арифметики, то они больше всего обращают внимание на числа. С ними ученики готовы оперировать, не вникая особенно в словесный текст. Характеризуя эту особенность работы одного из учеников III класса, М. Н. Волокитина указывает, что причина невнимательного чтения задачи в том, что над учеником довлеет своеобразная «власть чисел». Благодаря этому он может, не вникнув в содержание задачи в целом, выхватить отдельную фразу, например, что «овса в 5 раз меньше», и начать делить данное в задаче число тонн на 5, что по условиям задачи нелепо.

Насколько невнимательно читают некоторые ученики условие задачи, показывает неправильное прочтение отдельных слов. Так, один ученик прочитал вместо «затратили» — «заплатили», чем совершенно исказил смысл задачи. Иногда невнимательность приводит к тому, что не замечаются некоторые составные элементы задачи, что делает невозможным ее решение.

Многие дети, даже убедившись в том, что для того чтобы решить задачу, надо очень внимательно вчитаться в каждое слово ее текста, тем не менее не могут заставить себя сосредоточиться на чтении задачи.

Причина такой детской рассеянности — в торопливости, в отсутствии умения работать терпеливо, не спеша. Специальная работа учителя, приучающая детей медленно вчитываться в текст задачи, повторять ее условия и вопросы по ходу решения — все это постепенно приучает учеников быть более внимательными, лучше вникать в содержание задачи.

Характерно, что у взрослых, начинающих учиться (например, учащихся начальных классов школ рабочей молодежи), подобной невнимательности при чтении задач почти не наблюдается. Взрослые ученики могут испытывать не меньшие, а иногда и бо́льшие затруднения при понимании числовых зависимостей в задачах, особенно в типовых, однако поверхностное восприятие условия задачи встречается у них значительно реже. Есть основание полагать, что торопливость, неумение вникнуть в каждое слово задачи есть одна из возрастных особенностей внимания детей, которая в ходе правильно поставленного обучения постепенно преодолевается.

Внимание тесно связано с мышлением, с пониманием того, что от человека требуется. Если он понял, что надо вникать, сосредоточиваться, то у него появляется и необходимое внимание.

Работа над общим развитием ученика, разъяснение того, что такое задача, чем она отличается от простого примера, обстоятельный разбор условий задачи — все это помогает ученику мобилизовать внимание.

Особенности детского внимания зависят от темпа учебной работы. Исследование этого вопроса проводилось М. Н. Шардаковым. Для этой цели было подобрано шесть групп из учеников четвертых классов, в каждой из них было по три школьника. Все они по своему развитию и успеваемости были более или менее одинаковы. Каждой из этих групп был прочитан в разном темпе один и тот же отрывок рассказа, затем учащиеся должны были воспроизвести его. Результаты получились следующие.

Те, кому отрывок был прочитан очень быстро, в течение 2 мин., воспроизвели в среднем на человека 6,3 законченных фраз-мыслей этого рассказа. Те, кому читали 4 минуты, сумели передать 7,2 фразы-мысли; 6-минутное чтение дало по 9,5, 8-минутное — по 5,2 [22, стр. 21—22].

Эти опыты убедительно показывают, что внимание учащихся четвертых классов ослабевает при слишком быстром темпе работы и при слишком медленном темпе. Средний темп работы дает наилучшие результаты. То же самое можно сказать и о внимании учащихся первых трех классов. Однако наблюдения показывают, что средний темп, необходимый для сосредоточенной работы, будет тем медленнее, чем меньше возраст школьников.

В психологии давно установлено, что на внимание очень благоприятно действует предварительная подготовка к восприятию.

У школьников младшего возраста эта подготовка имеет свои особенности. Довольно ярко они вскрыты в экспериментах немецкого психолога Борст, проведенных под руководством Э. Меймана. Опыты заключались в следующем: 16 школьникам, в возрасте 6—7 лет, предлагали рассматривать картинки и после этого отвечать на вопросы. Ответы детей должны были показать степень их наблюдательности и внимания. Применялось четыре разных метода. По одному из них детям говорилось, что они должны подряд наблюдать отдельные подробности картинки и затем в таком же порядке отдавать о них отчет. После ряда упражнений в этом направлении испытуемые подвергались новому опыту (уже без всяких указаний на способ восприятия) с целью установить, как предварительные упражнения, подготовляющие к рассмотрению картинок, влияют на внимание. Оказалось, что у семилетних детей результаты получились отрицательные.

Другой метод заключался в том, что испытуемые, рассматривая известное число картин, должны были обращать внимание на предметы определенного рода, на действия, положение и величину вещей и т. п. И такая подготовка к наблюдению почти не улучшила внимания детей при дальнейших опытах.

Третий метод состоял в том, что дети занимались предварительным восприятием и называнием материала, который имелся на картинках (цвет, форма, величина, пространственные отношения и т. п.). Эти упражнения дали очень хорошие результаты, внимание при последующем рассмотрении картин резко улучшилось.

Наконец, четвертый метод состоял в том, что экспериментаторы воздействовали на волю и чувство испытуемых, возбудили в них особое желание быть внимательными, сообщив о показаниях других детей, отметив некоторые их ошибки и выразив уверенность, что задача не трудна и дети хорошо ее выполнят. Этот метод дал самые лучшие результаты [14, стр. 182—183].

Таким образом, мы видим, что то, что служило бы хорошей подготовкой внимания у взрослых (при первых двух методах), не оказало положительного влияния на детей. В то же время предварительное восприятие и некоторые словесные уточнения, а особенно внушающее воздействие в смысле побуждения быть внимательным и повышения интереса к наблюдению, заставляли детей максимально сосредоточиться.

Внимание младших школьников в бо́льшей степени, чем внимание старших учащихся, нуждается в предварительной подготовке, так как ребенок может обратить внимание совсем не на то, на что нужно. Так, известная методистка по преподаванию истории в начальной школе И. В. Гиттис советует показывать детям картину с изображением исторического события после того, как об этом событии уже рассказано учащимся, так как при неподготовленном рассмотрении картины дети часто видят в картине вовсе не то, что на ней изображено [7].

Установление задачи и наличие предваряющего образа имеют большое значение в воспитании внимания.

Исследования, проведенные нами и Т. Г. Терещенко, установили некоторые условия повышения активности учащихся в учебной работе, а следовательно, и усиления внимания при занятиях. Ряд опытов показал, что ученики начальных классов значительно внимательнее работают тогда, когда перед ними стоит ряд конкретных вопросов, а не одна общая задача быть внимательным. В эксперименте учащиеся I—IV классов делились на две группы: *А* и *Б* (приблизительно равные по успеваемости). Группам *А* поручалось внимательно списывать с готового текста, а группам *Б* — с текста, где были пропущены некоторые орфограммы. Наблюдения над работой учащихся показали, что группы *Б* работали значительно внимательнее, они менее отвлекались, проявляли больше чисто внешних признаков сосредоточенной работы. Подобные опыты были проведены со 177 испытуемыми. Проверка усвоения также показала, что дети из группы *Б* работали более внимательно. Число допущенных ими ошибок в контрольных диктантах (которые были проведены спустя два дня) у групп *Б* в среднем оказалось меньше, чем у групп *А*: по первым классам — на 42,5%, по вторым — 53,8, по третьим — на 60,2 и по четвертым — на 35,5.

Внимание некоторых учащихся на уроке в то время, когда один вызванный ученик работает у доски, часто бывает пониженным, так как каждый школьник может в любой момент взглянуть на доску и исправить у себя в тетради неверно написанное слово или неправильно сделанное вычисление. В опытах было применено закрывание доски и пишущего на ней ученика небольшим двигающимся занавесом. Эксперименты проводились на уроках русского языка и арифметики. Во всех случаях обнаружена более внимательная работа детей тогда, когда доска закрывалась и исключалась возможность пассивно следовать за тем, что пишется на доске.

При втором методе все, даже обычно рассеянные ученики, работали без отвлечений. К этому стимулировали и задача добиться самостоятельно правильного решения, и заинтересованность в том, совпадет ли их работа с тем, что окажется сделанным на классной доске.

Проверка усвоения решения задачи путем контрольной работы, в которой была дана сходная задача, тоже убедительно показала, что при занятиях с закрываемой доской дети работают много внимательнее. Так, после применения обычного метода в одном классе не решили контрольную работу 9 учеников, в другом — 12, после же применения закрывающейся доски в одном классе не решили задачи 2 ученика (и 2 ошиблись в вычислениях), в другом классе не справились с заданием 4 ученика.

Ряд экспериментов, проведенных Г. М. Терещенко, дал сходные результаты и по арифметике, и по русскому языку [18].

Все это позволяет сделать выводы о том, что внимание у младших школьников значительно повышается, когда им приходится решать какую-то конкретную учебную задачу и когда они самостоятельно работают, а не идут все время «на поводу» у учителя и лучших учащихся (при занятиях с постоянно открытой доской). Очень способствует вниманию ожидание результатов работы другого ученика, которые остаются неизвестными, если доска закрыта. Сосредоточенность на занятиях усиливается, когда имеет место частая периодичность в переходе от самостоятельной работы к проверке результатов и объяснению ошибок (доска открывается после каждой написанной фразы или решенной задачи).

В экспериментах Г. М. Терещенко также установлено, что младшие школьники значительно внимательнее рассматривают предмет (например, показываемое им наглядное пособие), если показу этого объекта предшествует его словесное описание учителем. Более активное внимание ученика к предмету после предварительного рассказа объясняется тем, что при этом приеме ученик сравнивает свой образ, возникший в результате объяснения, с реальным предметом, что и повышает у школьника интерес и внимание.

Следует остановиться на вопросе о сосредоточенности младшего школьника не только во время учебной умственной работы, но и при занятиях физическим трудом, при выполнении всякого рода технических операций, при выработке двигательных навыков. Я. З. Неверович [13] проводила исследования психологии трудовых действий у детей семилетнего возраста, ее выводы имеют отношение не только к первоклассникам, но и вообще к детям младшего школьного возраста.

Проведенные ею опыты показали, что трудности, возникающие при овладении детьми сложными двигательными системами (при употреблении простейших орудий), зависят от того, что внимание ребенка этого возраста обычно бывает направлено на конечные результаты работы, а не на движения своих рук. Тренировка, построенная так, чтобы испытуемые сосредоточивались на движениях, стараясь делать их правильными, значительно улучшила и ускорила процесс обучения. Для этого в опытах исключался результат действий: испытуемые должны были бить молотком по пустой доске, кроме того, детям давался образец движения.

При таком способе эффективность обучения семилетних детей возросла в несколько раз. В дальнейшем при применении полученных навыков в результативной работе выяснилось, что не только самые движения, но и продукт труда у этих детей получался лучше.

Наблюдения и психологов, и педагогов над детьми младшего школьного возраста убедительно говоря г о том, что если у ребенка нет трудовых обязанностей дома и родители не приучают его к сосредоточенной работе во время приготовления домашних заданий, то такие дети нередко оказываются рассеянными и во время урока.

Внимание младшего школьника в значительной степени зависит от его индивидуальных особенностей, характера, темперамента, от общего склада его личности. Проблемой внимания в личностном плане занимался И. В. Страхов, который дал подробную характеристику внимания школьников, обладавших холерическим, сангвиническим, флегматическим и меланхолическим темпераментами [17].

Особенности внимания, зависящие от типа нервной системы, относятся к индивидуальным особенностям личности, однако они связаны и с возрастом, так как у младших школьников нередко проявляются ярче, чем у старших учащихся.

Младшие школьники имеют немало и других индивидуальных особенностей внимания, связанных с различными свойствами личности.

Встречаются дети, уже в этом возрасте умеющие делать вид, что они внимательны, хотя внутренне отвлечены посторонними мыслями. Есть дети, умеющие хорошо сосредоточиваться при слушании учителя и невнимательные в процессе самостоятельной работы, и, наоборот,— рассеянные во время речи учителя и других учеников и внимательные при самостоятельной работе. Бывает, что школьник внимателен при совместной работе и отличается рассеянностью вне коллектива, и, напротив, иногда совместная работа мешает ребенку.

Некоторые ученики отличаются рассеянностью при решении задач, другие — при письме. Ребенок, то и дело допускающий ошибки при вычислениях, у которого чуть не каждая задача не выходит по ответу из-за рассеянности при вычислениях, может оказаться значительно более внимательным при письме. И наоборот: делающий то и дело ошибки в диктантах, пересказах и сочинениях, проявляет внимательность при решении задач.

Такая зависимость внимания от учебного интереса к тому или иному предмету особенно заметна в подростковом и в старшем школьном возрасте, но у некоторых детей она проявляется уже в начальных классах. Это явление зависит от направленности, которая имеет место у детей уже в этом возрасте. Одни школьники III—IV классов больше любят писать и мало интересуются счетом и решением задач, другие — наоборот.

* * *

Заканчивая характеристику внимания младших школьников, необходимо отметить, что все сказанное нами не исчерпывает полностью особенностей сосредоточенности и рассеянности учащихся начальных классов.

За время обучения детей в начальной школе происходит ряд закономерных изменений в этой области, главным образом в сторону развития внимания, его интенсивности, устойчивости и волевой регуляции. Необходимым условием качественного улучшения сосредоточенности школьника является правильная организация его учебного труда, для чего, в свою очередь, учителю необходимо знать и учитывать в своей работе возрастные особенности внимания детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ананьев Б. Г.* Воспитание внимания школьника. М., изд-во АПН РСФСР, 1946.
2. *Ананьев Б. Г.* Воспитание наблюдательности школьников, Лениздат, 1940.
3. *Арямов И. А.* Особенности детского возраста. М., Учпедгиз 1953.
4. *Божович Л. И., Леонтьев А. Н.* [и др.] Очерки психологии детей. М., изд-во АПН РСФСР, 1950.
5. *Волокитина М. Н.* Очерки психологии школьников первого класса. М., Учпедгиз, 1951.
6. *Волокитина М. Н.* Очерки психологии младших школьников. М., изд-во АПН РСФСР, 1955.
7. *Гиттис И. В.* Методика начального обучения истории. Учпедгиз, 1945.
8. *Добрынин Н. Ф.* Внимание. Глава учебника «Психология». М., Учпедгиз, 1948.
9. *Добрынин Н. Ф.* Основные вопросы психологии внимания. Сб. «Психологическая наука в СССР». М., изд-во АПН РСФСР, 1959.
10. *Добрынин Н. Ф.* Колебания внимания. Экспериментально-психологическое исследование. М., изд-во РАНИОН, 1928.
11. *Левитов Н. Д.* Психологические особенности младших школьников. М., изд-во АПН РСФСР, 1955.
12. *Леонтьев А. Н.* Развитие памяти. М.—Л., Учпедгиз, 1931.
13. *Неверович Я. З.* Тезисы доклада на конференции по проблемам ориентировочного рефлекса. М., изд-во АПН РСФСР., 1957.
14. *Нечаев А. П.* Очерки психологии для воспитателей и учителей. Спб., 1911.
15. *Рубинштейн С. Л.* Основы психологии. М., Учпедгиз, 1935.
16. *Скаткин М. Н.* Научные основы методики преподавания естествознания, «Известия АПН РСФСР», 1946, вып. 4.
17. *Страхов И. В.* Вопросы психологии внимания в школе. Изд. Саратовского пединститута, 1954.
18. *Терещенко Г. М.* Некоторые психологические условия активизации процесса школьного обучения. Канд. диссерт. М., 1950.
19. *Ушинский К. Д.* Собрание сочинений. Т. VI, из-во АПН РСФСР, 1949.
20. *Ушинский К. Д.* Собрание сочинений. Т. VIII, изд-во АПН РСФСР, 1950.
21. *Фролов Ю.* Наблюдательность, внимание и память, «Новый мир», 1938, № 3.
22. *Шардаков М. Н.* Очерки психологии учения. М., Учпедгиз, 1951.

П. И. РАЗМЫСЛОВ

ФОРМИРОВАНИЕ ВОЛИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Под термином «воля» понимают такую психическую деятельность человека, которая проявляется в сознательных и целенаправленных действиях. Воли нет у животных. «Работник отличается от пчелы,— говорит Маркс,— не только тем, что изменяет форму того, что дано природой: в том, что дано природой, он осуществляет в то же время и свою сознательную цель, которая как закон определяет способ и характер его действий и которой он должен подчинять свою волю» [1, стр. 198.]

В общественно-историческом развитии воля человека формировалась в процессе коллективной трудовой деятельности людей.

Волевые действия человека могут быть простыми и сложными. Простые волевые действия осуществляются очень быстро во времени. Чаще всего они состоят из двух звеньев: постановки цели и исполнения. Борьба мотивов здесь очень несложна. При простом волевом действии нет решения новой задачи, мысль идет по проторенным и привычным путям.

В отличие от простых, сложные волевые действия могут быть растянуты во времени и осуществляются поэтапно. Они, как правило, состоят не из двух, а из трех звеньев: постановки цели, выработки плана и исполнения. Здесь усложнена борьба мотивов, причем она может протекать на различных уровнях. Борьба мотивов может выражаться в конфликте между биологическими потребностями и сформировавшимся жизненным опытом человека, его долгом; между различными общественно обусловленными, но личными мотивами; между мотивами личными и общественными; между разными общественными мотивами, первостепенная важность которых недостаточно осознана.

При сложном волевом действии налицо обсуждение целей и плана их реализации, часто оригинальное, нешаблонное решение и новая форма его исполнения. В сложном волевом действии имеется преодоление значительных внешних и внутренних препятствий.

Волевые качества, т. е. относительно устойчивые и существенные черты, характерные для данной личности, могут быть положительными и отрицательными. К положительным волевым чертам относят: целеустремленность, силу воли, т. е. способность преодолевать значительные внешние и внутренние препятствия для достижения цели, выдержку, решительность, самостоятельность, умение доводить начатое дело до конца.

Отрицательными волевыми качествами являются: упрямство, встречающееся иногда у детей в форме капризов, импульсивность, повышенная внушаемость, неуверенность и некоторые другие черты.

Для осуществления волевых действий необходима такая условнорефлекторная деятельность, которая является сознательной [27].

Волевые действия человека в процессе онтогенетического развития, по Сеченову, возникают на основе движений, которые в силу обстоятельств жизни, условий воспитания и обучения стали привычными. «Все элементарные формы движения рук, ног, головы, туловища, равно как все комбинированные движения, заучаемые в детстве,— ходьба, беганье, речь, движения глаз при смотрении и пр.— становятся подчиненными воле уже после того, как они заучены» [27, стр. 255].

Произвольные движения, по Павлову, обусловлены суммарной деятельностью коры и возможны потому, что двигательный анализатор, так же как и другие анализаторы, может вступать во временную связь с другими клетками коры «представительницами как всех внешних влияний, так и всевозможных внутренних процессов организма» [20, стр. 317].

Волевой акт может выражаться не только в активном действии, но и в удержании этого уже совершенного действия (например, в удержании мышечного напряжения) и даже в отказе, в воздержании от действия. В основе этого лежат процессы центрального коркового торможения, открытые И. М. Сеченовым, приобретенные при жизни человека рефлексы с задержанным концом. «Управлять задержанием движений,— говорит И. М. Сеченов,— нужно учиться точно так же, как самим движениям» [27, стр. 96].

Особенности воли младшего школьника

Психологические исследования, посвященные особенностям воли у младших школьников, говорят о том, что цели деятельности и господствующие мотивы их поведения вначале являются близкими и ограниченными. Целью учения первоклассников в первое время может быть, например, желание получить похвалу учителя за прилежание.

У учащихся III и IV классов при соответствующей работе с ними учителя уже появляется осознание общественного значения учения.

«Все должны хорошо учиться, чтобы быть грамотными и хорошо работать, чтобы понимать, для чего работаешь — для Советской страны» (Леонид С., III класс, 265-я школа Москвы) [28, стр. 6].

«Надо хорошо учиться, чтобы самой быть лучше, чтобы быть полезным для Родины» (Галина К., III класс, 380-я школа Москвы) [28, стр. 7].

«Учиться на «отлично» для советских детей — это не менее почетно, чем быть стахановцем на производстве, конструктором, изобретателем или ученым» (Сережа Ф., IV класс, 95-я школа Москвы) [22, стр. 31].

Вопрос о формировании целей и мотивов учения у учащихся начальной школы освещается в ряде исследований и, в частности, в работе Л. И. Божович, Н. Г. Морозовой и Л. С. Славиной «Развитие мотивов учения у советских школьников» [3].

В высказываниях детей о том, что их привлекает в школе, учащиеся I и II классов в большинстве случаев указывают на процесс учения и внешнюю обстановку школы, а учащиеся III и IV классов указывают также на общественную жизнь в школе и на внеклассные мероприятия. У многих детей это связано, по-видимому, со вступлением в пионерскую организацию, роль которой в формировании мировоззрения и качеств личности, в том числе волевых, очень велика.

Мотивы детей младшего школьного возраста являются еще недостаточно устойчивыми. Вот как в течение сравнительно короткого срока изменяются, например, мотивы того, почему младший школьник не пошел в кино, а решил делать уроки.

«Не пошел в кино, а стал делать уроки, потому что не хотел получать «двойку».

Решил делать уроки, так как сделаешь уроки и будешь свободен...

Не пошел в кино, а стал делать уроки, потому что боялся обидеть маму...

Решил делать уроки, а то учитель оставит после уроков» [29, стр. 7].

Как показывают исследования М. А. Мышко [19], В. И. Селиванова [25] и повседневный опыт практических работников (учителей, воспитателей), для учащихся младших классов еще мало понятна цель урока, если она поставлена в начале его и в общей форме. Эту общую цель, чтобы она стала понятной детям и принятой ими, необходимо разбивать на цели более конкретные. Только тогда дети занимаются продуктивно и получают удовлетворение от своей работы.

Неумение понять, усвоить и принять конечную цель без деления ее на частные и более конкретные цели наблюдается у детей также в процессах трудовой и игровой деятельности. Чем меньше возраст школьников, тем больше должно быть частных целей, показывающих этапы их работы.

В волевом процессе младших школьников борьба мотивов идет своеобразно. Семилетний ребенок, только что пришедший в школу, в первое время как бы оглушен огромным количеством впечатлений, он не знает своих товарищей. У него имеется понимание долга по отношению к своей семье, в какой-то степени к учителю и к учению, но не к детскому коллективу. Поэтому при обсуждении целей работы, планов их реализации он руководствуется мотивами, исходящими от семьи, от учителя, от учения, а не от детского коллектива.

Значительное место среди мотивов деятельности у младших школьников занимают еще мотивы игровые. Особенно это заметно при анализе самостоятельной подготовки учащимися-первоклассниками уроков дома. Об этом говорят многие исследователи, занимавшиеся изучением младших школьников, изучением мотивов их деятельности и воли [3], [7], [23], [25].

Как показывают исследования А. В. Владимирского, в борьбе мотивов у учащихся младшего школьного возраста мотивы, связанные с настоящими событиями, как правило, господствуют над мотивами, связанными с будущим и прошлым [6].

В III и IV классах уже большую роль в волевом акте начинает играть чувство долга, если оно воспитывалось и формировалось у детей родителями (воспитателями) и учителями. Задача учителя, родителей, воспитателей сводится к тому, чтобы чувство долга стало бы устойчивой чертой личности и мотивы, связанные с долгом — обязанностью перед коллективом школы и семьи,— господствовали над другими мотивами; чтобы в борьбе мотивов, связанных с потребностями, господствовали потребности высшие над низшими и само учение у школьника превратилось в основную, ведущую его потребность. А то, что это возможно, об этом говорит передовой опыт лучших учителей.

«В классе у меня,— рассказывает учительница III класса подмосковной школы П. В. Фомина,— немало способных учеников, но в течение первого полугодия самые лучшие показатели по учению имеют пока что не они, а ученик средних способностей — Коля З. Почему, вы думаете? У первых еще нет правильно налаженных волевых усилий. Они «схватывают» все быстро, но работают по настроению, в результате иногда получают четверки, даже тройки. У Коли З. этого не бывает. Он в течение всего полугодия имеет только пятерки. И все потому, что у него прекрасные моральные и волевые качества, много упорства, настойчивости, прилежания; потому что он хорошо выполняет установленный режим дня, умеет владеть своими желаниями. Коля всегда сначала уроки сделает, а уже потом пойдет на каток, хотя он очень сильно увлекается коньками.

У учащихся же с неокрепшей волей, даже у очень способных, часто бывает наоборот: пошел играть в футбол — оторваться не может, забывает про подготовку к урокам, не выполняет всех требований, ну и получит тройку» [22, стр. 32].

В приведенном отрывке учительница не говорит, что у Коли З. сформировалась устойчивая черта личности, связанная с осознанием своего долга перед школой. Но дело обстоит именно так. Об этом говорит то, что мотивы учения у него являются господствующими, и они побеждают всегда другие мотивы, в частности игровые («Коля всегда сначала уроки сделает, а уж потом пойдет на каток, хотя он очень сильно увлекается коньками»). Об этом говорит то, что сознание и чувство долга у него проявляются в течение длительного времени («работает он не по настроению... в течение полугодия по всем предметам имеет только пятерки... всегда выполняет установленный режим дня... умеет владеть своими желаниями»). Об этом говорит и то, что сознание и чувство долга проявляются у него одинаково положительно в разной обстановке: в школе — на уроках и в семье — во время самостоятельного приготовления домашних заданий.

Формирование чувства долга предполагает также работу над сознанием школьников, чтобы, обсуждая мотивы, доводы того или иного волевого действия, они умели видеть их результаты и последствия как положительные, так и отрицательные.

Наблюдения исследователей показывают, что устойчивые проявления чувства долга могут превратиться в неустойчивые в результате длительного напряжения волевого усилия и переутомления детей. Чтобы этого не было, целесообразно длительные общественные поручения (например, в виде дежурств в течение целой недели) делать более укороченными (в течение 2—3 дней) [2].

Между решением и исполнением в младшем школьном возрасте, как правило, большого разрыва во времени нет. Господствующий мотив и действие, решение и исполнение, как показывают исследования М. Д. Мышко [19], во времени почти совпадают, хотя и здесь, конечно, имеются индивидуальные различия.

О волевых чертах характера младшего школьника

Структура характера в целом начинает формироваться в старшем школьном возрасте. В младшем и подростковом возрасте идет формирование только отдельных его черт, в том числе и волевых. В последние годы в советской психологии выдвигается мысль о том, что черты характера возникают из психических состояний, которые, в отличие от психических процессов, характеризуются уже некоторой устойчивостью.

«Несомненно, что воспитание характера,— говорит Н. Д. Левитов,— в значительной мере идет путем намеренного создания у учащихся определенных состояний, важных характерологически. Например, для воспитания решительности как черты характера необходимо сначала сделать доступными ученику хотя бы временные состояния решительности» [17, стр. 25].

Эту же мысль о формировании черт характера из психических процессов и временных состояний развивает и А. К. Перов [21].

Но для того чтобы эти временные психические состояния стали устойчивыми чертами характера, необходимо закрепление их в различных видах деятельности, в разное время и в различных обстоятельствах, необходимо единство педагогических требований и воздействий.

Соблюдение единства педагогических воздействий формирует устойчивые черты характера, отсутствие же этого единства приводит к формированию характера с неустойчивыми и противоречивыми чертами [14], [16], которые будут по-разному проявляться по отношению к различным людям и видам деятельности.

— Упрям ли Боря?

— По отношению к сестре — да, к матери — нет.

— Инициативна ли Вера?

— В игре — нет, в учении — да.

— Настойчив ли Сережа?

— В решении арифметических задач — да, в рисовании и музыке — нет и т. д.

Несмотря на большие индивидуальные различия в формировании волевых качеств младшего школьника, можно говорить о некоторых типических чертах, связанных с новой для них деятельностью,— учением и с возрастными особенностями их развития.

Из формирующихся волевых черт характера школьника следует указать на выдержку, сдержанность. Умение сдерживать себя начинает формироваться у ребенка еще в старшем дошкольном возрасте, создавая этим самым известную готовность ребенка к обучению [18]. Школа всем своим укладом жизни, правилами и распорядками укрепляет и развивает эту черту. Она требует от ребенка умения тормозить, сдерживать себя: не двигаться свободно, когда и куда захочется, как это было раньше дома, соблюдать все правила, установленные учителем.

Ребенок дома и в детском саду привык к неорганизованной диалогической речи. В школе он должен сдерживать себя и учиться спрашивать и отвечать в установленное время.

Исследования советских психологов показывают, что при большой работе учителя умение тормозить себя, сдерживать может быть сформировано уже у младших школьников, причем эта черта сдержанности в большинстве случаев развита лучше у девочек, чем у мальчиков, хотя, конечно, могут быть и обратные случаи.

Приведем некоторые опытные данные и факты наблюдения над детьми.

В своей работе «Экспериментальное исследование простейших компонентов воли» Е. И. Игнатьев описывает опыты над школьниками, в том числе и школьниками начальных классов [13]. Суть опытов заключалась в следующем: школьнику до и после работы в классе в присутствии других детей предлагалось сжимать со всей силой пружину динамографа и удерживать ее в максимально сжатом состоянии как можно дольше. Таких опытов с каждым учащимся проводилось от 3 до 10. Результаты опытов тут же сообщались детям, так что в этих опытах был и момент соревнования.

В процессе исследования было установлено, что показателем волевого усилия в проводимых опытах является время сохранения группы мышц в максимально сокращенном состоянии. В результате исследования было выяснено, что сила рывка у мальчиков была выше, а время задержки пружины динамографа в маскимально сжатом состоянии у девочек дольше.

Разница в волевом усилии мальчиков и девочек, учащихся начальных классов, выражалась в цифрах, приведенных в таблице.

Следует отметить, что результаты лабораторного эксперимента Е. И. Игнатьева в преобладающем большинстве случаев коррелировались с теми данными, которые были получены учителями в результате их наблюдений над формированием выдержки у тех же школьников в процессе их учебной деятельности.

Таблица

Возраст в годах	Мальчики		Девочки	
	количество учащихся	средний показатель в секундах	количество учащихся	средний показатель в секундах
8—9	31	18,8	34	28,4
10—11	49	20,3	50	35,6

Таким образом, на основании этой работы можно говорить о том, что в младшем школьном возрасте волевое усилие, проявляющееся в выдержке, сдержанности, у девочек сформировано в преобладающем большинстве случаев лучше, чем у мальчиков.

Для объяснения этого явления автор как рабочую гипотезу выдвигает то, что девочки, в отличие от мальчиков, в условиях семейного воспитания в дошкольном и школьном возрасте имеют больше ограничений, от них требуется бо́льшая усидчивость, выносливость при выполнении однообразной и монотонной работы (вышивание, вязание и т. д.), чем от мальчиков. Мальчики же меньше приучаются сдерживать себя, они более импульсивны, и главным образом из их среды выделяются в этом возрасте дезорганизаторы. Но в отличие от старшеклассников, среди которых встречаются дезорганизаторы злостные, сознательно нарушающие правила поведения (протестующие против неправильных с их точки зрения школьных порядков), дезорганизаторы младшие школьники просто не умеют еще вполне управлять своими действиями и не способны в должной степени регулировать свое поведение, так как тормозные функции у них еще развиты слабо.

Следует сказать, что положение о том, что у девочек черта сдержанности, выдержки развита лучше, чем у мальчиков, подтверждается и В. И. Селивановым [26]. Он также, как и Е. И. Игнатьев, причины различия в формировании выдержки и сдержанности у мальчиков и девочек в основном видит в разном воспитании детей в семье. Об этом же говорят и учителя-практики.

Импульсивность как отрицательное качество воли, противоположное выдержке, сдержанности, у младших школьников нередко является результатом избытка неизрасходованной энергии.

Чтобы снять этот вид несдержанности, бывает достаточно включить детей в какую-нибудь дополнительную, но не переутомляющую их работу.

Для преодоления импульсивности, наблюдаемой в процессе игровой деятельности младших школьников, полезно обеспечить, если не участие, то присутствие более старших учащихся, скажем, вожатых, авторитет которых сдерживающим образом влияет на малышей [4].

Зачатки инициативности проявляются еще в дошкольном возрасте, когда ребенок начинает заявлять: «Я сам». В младшем школьном возрасте инициативность начинает превращаться в устойчивую черту личности. Без проявления инициативности и активности нет и не может быть учебного процесса. Учение требует активного восприятия и внимания, большой готовности памяти, активного и творческого мышления и воображения.

«Важнейшим фактом волевого развития в школьном возрасте,— говорит Л. В. Занков,— является овладение собой в отношении интеллектуальных операций, так же как овладение собой в плане действий было стержнем волевого развития в дошкольном возрасте» [11, стр. 128].

Инициативность и активность в младшем школьном возрасте в плане организационной деятельности особенно укрепляются с момента вступления учащихся в пионерскую организацию. Но эта активность нуждается еще в разумном направлении и руководстве со стороны старших, взрослых. Однако это руководство как организационной, так и учебной интеллектуальной деятельностью детей не должно ущемлять их самостоятельности, ибо лишняя опека над детьми, выполнение работы за них формирует черты пассивности.

В своей работе «Воспитание воли в процессе обучения» И. Н. Марголин приводит такой пример отрицательного влияния на ученика.

«Идет урок истории в III классе,— пишет он,— учитель спрашивает по материалу предыдущего урока.

— Кто был киевским князем после Олега?

Ученик еще не успел подумать, а нетерпеливый учитель тянет, подсказывая:

— Свя... Свя... Свято...

Тогда ученик поспешно кончает:

— Слав, Слав...» [24, стр. 83].

Противоположной чертой самостоятельности является повышенная внушаемость. В основе внушаемости младших школьников лежит недостаточная критичность мышления, сравнительно небольшой запас знаний, высокая эмоциональная возбудимость.

Настойчивость как устойчивая волевая черта начинает формироваться в младшем школьном возрасте. Отдельные проявления настойчивости у дошкольников носят еще непостоянный эпизодический характер [8]. Формирование настойчивости у младших школьников связано вначале с образованием новых для них навыков чтения, письма, счета [9], [10], с приобретением навыков поведения в школе, а позже с преодолением других трудностей и препятствий в усложняющейся учебной и трудовой деятельности.

В работе Л. А. Сивоконь «Отношение школьников к учению и труду» [28] отмечается, что у части учащихся III класса настойчивость уже превращается в постоянную черту личности. У этих учащихся, по ее наблюдениям, не бывает случая, чтобы они не выполняли домашнего задания,— напоминать о необходимости подготовки уроков, принуждать их к этому не приходится; если не выходит пример или задача, то они долго решают и добиваются правильного решения.

Однако у многих школьников начальных классов эта черта еще не сформирована, поэтому они не способны к длительной работе над уроками.

В характеристике ученика III класса Инсаровской базовой начальной школы (Мордовская АССР) Юрия К., составленной Л. А. Сивоконь на основе длительного изучения, мы читаем: «Юре не свойственны упорство и настойчивость в достижении цели... Домашнее задание часто совсем не выполняет или начинает выполнять и не заканчивает... Юрий мог бы заниматься значительно лучше. Его нужно систематически заставлять учить уроки и контролировать» [28, стр. 88].

Среди младших школьников нередко наблюдается отсутствие уверенности в своих действиях. Неуверенными и робкими младшие школьники бывают в новой незнакомой для них обстановке (новый класс, новая школа, где все еще неизвестно), в новом коллективе (при переходе из класса в класс или из школы в школу, где дети еще не знают ни учителей, ни школьников), при отсутствии твердых знаний, умений и навыков [5], [19].

Вот что пишет учительница в характеристике про Асю Коробчинскую, недавно переведенную из деревни в город: «Всюду сказывалась неуверенность, боязнь за себя, за свои способности. Обыкновенно, слушая ответы других учеников-отличников, она говорила: «Я так не могу, я так никогда не буду знать, так знать очень трудно». Это самоунижение делало ее несмелой, она боялась проронить даже слово, поэтому постоянно молчала, предпочитала слушать, наблюдать, изучать» [19, стр. 301].

Как показывают наблюдения исследователей и опыт лучших учителей-практиков, причиной неуверенности детей может быть также недостаточное умение держать себя в коллективе, в силу чего, естественно, их самосознание и самочувствие не отвечают тем требованиям, которые предъявляет школа.

Неуверенность младших школьников может возникать и в результате часто повторяющихся неудач в деятельности (учебной, трудовой, общественной, игровой). Причем, неуверенность детей в одних видах деятельности вовсе не означает подобной же неуверенности в других. Ученик может быть уверенным в учении и неуверенным в игре и, наоборот, уверенным в игре и неуверенным в учении.

Как показывает исследование Ф. И. Иващенко, неуверенность школьников в учебных условиях в основном вызывается: «а) несоблюдением принципа постепенности в обучении; б) предъявлением к учащимся непосильных, повышенных требований; в) высказыванием недоверия к силам учащихся и их памяти, сообразительности со стороны отдельных педагогов, родителей, а также товарищей по классу; г) запугиванием и наказанием таких школьников за плохие оценки» [12, стр. 4].

Упрямство в младшем школьном возрасте в значительной мере является результатом недостаточного осознания детьми того, что это есть отрицательная черта. Поэтому для преодоления ее большое внимание придают апелляции к сознанию ребенка, разрушению неправильных представлений и мотивов, лежащих в основе упрямства, и созданию новых мотивов и представлений, которые должны заменить старые [15], [23].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Маркс К.* и *Энгельс Ф.* Сочинения. Т. 17, Партиздат ЦК ВКП(б), 1937.

2. *Андрианова Н. Б.* Чувство долга у детей младшего школьного возраста. Автореферат канд. дисс., 1957.

3. *Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С.* Развитие мотивов учения у советских школьников. «Известия АПН РСФСР», 1951, вып. 36.

4. *Веденов А. В.* Воспитание воли у ребенка в семье. М., изд-во АПН РСФСР, 1952.

5. *Веденов А. В.* Воспитание воли школьника в процессе учебной деятельности. М., изд-во АПН РСФСР, 1957.

6. *Володимирський А. В.* Перемога моменту в життi дитини. Изд-во «Червоний шлях», 1925.

7. *Волокитина М. Н.* Очерки психологии младших школьников. М., изд-во АПН РСФСР, 1955.

8. *Голубева А. И.* Психологические особенности проявления настойчивости у детей дошкольного возраста. Автореферат канд. дисс., 1955.

9. *Гурьянов Е. В.* Развитие навыка письма у школьников. М., Учпедгиз, 1940.

10. *Егоров Т. Г.* Психология овладения навыком чтения. М., изд-во АПН РСФСР, 1953.

11. *Занков Л. В.* Очерк психологии умственно отсталого ребенка. М., Учпедгиз, 1935.

12. *Иващенко Ф. И.* Развитие уверенности в своих силах у слабоуспевающих школьников. Автореферат канд. дисс., М., 1952.

13. *Игнатьев Е. И.* Экспериментальное исследование простейших компонентов воли. Сб.: «Вопросы психологии личности». М., Учпедгиз, 1960.

14. *Ковалев А. Г., Мясищев В. Н.* Психологические особенности человека. Т. I. Характер. Изд. Ленингр. гос. университета, 1957.

15. *Ларин А. П.* Об упрямстве детей. М., Учпедгиз, 1958.

16. *Левитов Н. Д.* Вопросы психологии характера. Изд. 2, М., Учпедгиз, 1956.

17. *Левитов Н. Д.* Проблема психических состояний. «Вопросы психологии», № 2, 1955.

18. *Мануйленко З. В.* Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста. «Известия АПН РСФСР», 1945, вып. 14.

19. *Мышко М. А.* Психологический анализ приемов воспитания воли на уроках I и II классов. Канд. дисс. Рукопись, М., 1941.

20. *Павлов И. П.* Полное собрание сочинений. Т. III, кн. 2, М.—Л., изд-во АН СССР, 1951.

21. *Перов А. К.* Развитие черт характера из психических процессов и временных состояний. Сб.: «Тезисы докладов на совещании по психологии 1—6 июля 1955 г.». М., изд-во АПН РСФСР, 1955.

22. *Размыслов П. И.* О воспитании воли. «Начальная школа», 1948, № 10.

23. *Ривес С. М.* Воспитание большевистских волевых качеств в процессе обучения. Докторская дисс. Рукопись М., 1950.

24. Сб.: «Начальная школа», Ч. I. Под ред. М. П. Малышева. М., Учпедгиз, 1948.

25. *Селиванов В. И.* Воля и ее воспитание. Докторская дисс. Рукопись, М., 1952.

26. *Селиванов В. И.* Воспитание воли школьника. М., Учпедгиз, 1949.

27. *Сеченов И. М.* Избранные произведения. Т. I. М.—Л., изд-во АН СССР, 1952.

28. *Сивоконь Л. А.* Отношение школьников к учению и труду. Рукопись. М., 1949.

29 *Хмыров С Б.* О мотивации цели действия у младших школьников III и IV классов. Автореферат канд. дисс., М., 1953.

П. И. РАЗМЫСЛОВ

ЭМОЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Представители волюнтаристических и интеллектуалистических концепций в психологии прогрессивное развитие личности видели в умении человека подавлять свои эмоции. Холодный, рассудочный, расчетливый, черствый человек был их идеалом. В нашей советской действительности необходимым условием полноценного развития личности человека является богатство и разнообразие его чувств.

«...Без «человеческих эмоций»... — говорил В. И. Ленин,— никогда не бывало, нет и быть не может человеческого *искания* истины» [1, стр. 237].

Эмоции человека, как и все процессы психического отражения объективного материального мира, формируются в процессе деятельности в течение индивидуальной жизни.

В общественно-историческом развитии как содержание, так и формы проявления эмоций у людей меняются. Изменяются они и в процессе онтогенеза.

Эмоциональные черты характера человека формируются из эмоциональных процессов и состояний. К эмоциональным чертам характера относятся: чувство коллективизма, чувство долга, жизнерадостность, смелость, чувство нового, застенчивость, робость, трусость, черствость, вспыльчивость и некоторые другие.

В идеалистической психологии эмоции рассматривали в отрыве от деятельности мозга и физиологических процессов. Представители американского бихевиоризма сводили чувства только к объективному изменению моторных, соматических и секреторных процессов. В советской психологии эмоции рассматриваются в единстве с рефлекторной деятельностью человека. Вне рефлекторной деятельности нет эмоций. Эмоции человека включены в целую систему временных связей и имеют в своей основе деятельность не только подкорки, но и коры полушарий головного мозга.

И. М. Сеченов чувства и страсти рассматривал как рефлексы с усиленным эффекторным концом [16].

Будучи включенными в рефлекторный процесс, а через него в целую систему временных связей, эмоции вызываются раздражителями как из внешнего объективного материального мира, так и из самого организма.

Огромную роль в протекании эмоциональных процессов играют динамические стереотипы и замена одних стереотипов другими [13].

Большое значение в характере и протекании эмоциональных процессов имеют и специфически человеческие типы высшей нервной деятельности.

Особенности эмоций младших школьников

Формирование эмоций у младших школьников связано преимущественно с учебной деятельностью и с усложнением их взаимоотношений с окружающими людьми.

Семилетний ребенок, только что пришедший в школу, испытывает массу новых впечатлений и переживаний. «Здесь налицо и гордая радость, вызванная тем, что он, наконец, уже стал «большим», «школьником», и возникающее чувство самоуважения, собственного достоинства и наряду с этим некоторое смущение, переходящее у некоторых даже в робость» [4, стр. 5]. Чувство смущения и робости у первоклассников в школе нередко возникает от неумения и неловкости в исполнении порученного им нового дела.

Переживания, связанные с получением отметок, у многих школьников вначале окрашены в положительный эмоциональный тон независимо от того, какова эта оценка. Однако ребенок сравнительно быстро начинает дифференцировать отметки. Полученные отметки, в зависимости от их балла, волнуют, беспокоят, радуют и огорчают детей.

Непосредственный и бурный характер эмоций, вызванный хорошими отметками у своего сына (в возрасте 8 лет 1 мес. 3 дней), Н. А. Менчинская описывает так: «Радостно восклицает, входя в дверь: «Ну, мама, живем, три пятерки получил!» [12, стр. 187].

Многие школьники III и IV классов уже заявляют, что им как пионерам стыдно получать плохие отметки. «Учиться на отлично и хорошо, — говорят они, — это долг пионера-школьника».

В младшем школьном возрасте эмоции играют большую роль в умственных процессах учащихся (в процессах восприятия, памяти, мышления, воображения). В 1944 г. Ф. Н. Тимиргазин [19] провел исследование о роли эмоций в процессах запоминания у учащихся четвертых классов. Под его руководством были проведены экспериментальные уроки на тему «Война 1812 года с Наполеоном». Эта тема давалась в трех параллельных классах: в классе «А» просто по тексту учебника (1-я серия), в классе «Б» этот текст был насыщен эмоциональным материалом в виде поговорок и пословиц (2-я серия), в классе «В», кроме того, был дан эмоционально насыщенный образ исторической личности (3-я серия).

Для опроса того, что запомнили школьники, из каждого класса брали по 2 отличника, 2 хорошо успевающих и 2 средне успевающих учащихся.

Затем в этих же классах был проведен экспериментальный урок на тему «Восстание декабристов». Но порядок преподнесения материалов был обратным, т. е. классу «В» дали материал по учебнику (1-я серия), в классе «Б» текст был насыщен эмоциональным материалом в виде поговорок и пословиц (2-я серия) и классу «А», кроме того, был дан эмоционально-насыщенный образ исторической личности (3-я серия). Для опроса брали тех же школьников, что и при проведении экспериментальных уроков по первой теме.

Кроме того, с тремя новыми параллельными четвертыми классами другой школы был проведен аналогичный экспериментальный урок на тему «Н. Г. Чернышевский». Эта тема, как и первые две, была разработана и проведена в виде упомянутых уже выше трех серий. Для опроса, как и в прежних случаях, брали из каждого класса по 2 отличника, 2 хорошо успевающих и 2 средне успевающих учащихся.

Ответы учащихся во всех опытах стенографировались. Воспроизведение было непосредственное и через 35 дней

Общие результаты этих опытов по всем трем темам и по всем классам выражаются в следующих цифрах (взяты правильные ответы учащихся в %):

I серия

При первом опросе: по 1-й теме —54, по 2-й —47, по 3-й —53; при втором опросе: по 1-й теме —68, по 2-й —62, по 3-й —57.

II серия

При первом опросе: по 1-й теме —59, по 2-й —51, по 3-й —48; при втором опросе: по 1-й теме —74, по 2-й —49, по 3-й —53.

III серия

При первом опросе: по 1-й теме —84, по 2-й —62, по 3-й —59; при втором опросе: по 1-й теме —80, по 2-й —66, по 3-й —64.

Анализ этих данных говорит о том, что текст, эмоционально окрашенный, запоминается младшими школьниками лучше, чем текст, лишенный этой окраски.

Развитие эмоций по форме их протекания идет от известной неуравновешенности у дошкольников к большей уравновешенности в младшем школьном возрасте [3], [23]. Младшие школьники по уравновешенности эмоциональных переживаний, по мнению некоторых исследователей (С. Л. Рубинштейн [14], П. Л. Загоровский [9] и др.), больше приближаются к взрослым, чем даже подростки, у которых в силу перестройки их организма эмоциональные процессы могут быть такими же неуравновешенными, как и у дошкольников. Правда, неуравновешенность подростков имеет иную основу и проявляется в другой форме, чем у дошкольников.

Мотивы переживаний у младших школьников недостаточно осознаны. По выражению И. В. Страхова, «...субъективное осознание переживаний находится еще в стадии начального развития» [17, стр. 40—41].

Следует отметить также, что младшие школьники, в отличие от дошкольников, уже умеют скрывать и, если нужно, маскировать свое истинное переживание.

Интеллектуальные чувства в жизни младшего школьника занимают большое место, так как учебная деятельность становится основной, в связи с чем у ребенка развиваются познавательные интересы, возникает любовь к чтению и проявляются элементы литературного, изобразительного и музыкального творчества (в старших классах начальной школы в особенности). А всякое творчество связано с чувством нового.

В своей статье «Письменные работы творческого характера» заслуженный учитель РСФСР П. И. Головин, рассказывая о литературном творчестве детей старших классов начальной школы, говорит об интеллектуальных чувствах, с ним связанных, о любви к языку [6].

Интеллектуальные чувства младших школьников проявляются различно: в форме любознательности, чувства сомнения при трудностях учебной работы, восхищения известными для взрослых, но новыми для учащихся «открытиями» в области явлений природы и общества, в виде чувства удовлетворения при уяснении смысла нового слова, при решении трудного примера, задачи, восхищения при чтении интересной книги и т. д.

Эти чувства у младших школьников связаны с образами и представлениями в большей степени, чем с абстрактными мыслями. Следует отметить, что дальнейшее развитие интеллектуальных чувств в начальных классах осуществляется только тогда, когда духовные потребности школьников удовлетворяются. Если же этого нет, то иногда у отдельных школьников наблюдается даже спад познавательных интересов и как результат — ослабление интеллектуальных чувств.

Наблюдения исследователей показывают, что в младшем школьном возрасте идет «особенно интенсивное формирование моральных качеств ребенка, что вместе с тем означает и формирование моральной стороны его личности» [15, стр. 16].

В эти годы у учащихся формируются такие моральные чувства, как чувство любви к Родине, сочувствие угнетенным и ненависть к их поработителям, восхищение мужеством советских людей, чувство коллективизма, трудолюбия и др.

В своей статье «Воспитание любви к Родине на уроках объяснительного чтения» Н. П. Егоров и В. А. Жуковская пишут: «Яркие, трогательные ответы детей на вопрос, почему мы называем свою Родину матерью, говорили о том, что дети переживают горячее чувство любви к Родине: «Родина называется матерью, так как она дорога человеку, как родная мать», «Без мамы детям живется плохо, так и людям плохо без Родины», «Наши люди знают, что Родина заботится о них и не оставит их, если случится несчастье» [8, стр. 373—374].

В процессе выполнения заданий по труду дети испытывают радость творчества, у них формируются чувства ответственности и удовлетворения от выполненной работы [21].

Радости и обиды у детей, связанные со взаимоотношениями в детском коллективе, изменяются по своему характеру и содержанию. Изменения эти связаны с усложнением характера деятельности детей, с развитием их физических и духовных сил, с формированием их морального облика.

Радости и огорчения дошкольника главным образом связаны с тем, принимают или не принимают его другие дети в игру, делятся или не делятся с ним игрушками и т. д. Радости и обиды младшего школьника уже связаны с тем, уважают или не уважают его товарищи, верят или не верят ему на слово, доверяют или не доверяют его силе и ловкости, ценят или не ценят его как организатора и т. д. [16].

Чувства дружбы первоклассника еще недостаточно устойчивы. Н. А. Менчинская в своем «Дневнике о развитии ребенка» пишет: «Сегодня говорит (имеется в виду сын в возрасте 7 лет 11 мес. 8 дней.— *П. Р.*): «Я больше с Борей не вожусь» (4 дня назад называл его другом). Почему? — спрашиваю. — «Я его звал к себе играть, а он не пришел, — отвечает Саша и продолжает далее: Мой самый большой друг — Саня, он такой маленький, такой смешной...»

Через два дня: «Опять говорит о том, что он дружит с Саней, просит его позвать на свой день рождения».

Еще через 4 дня: «Спрашиваю Сашу, дружит ли он с Саней... Слышу ответ: «Нет, уже не дружу. Он меня толкнул, я упал в снег, я ему дал сдачи, он мне сказал: «Я с тобой не вожусь» [12, стр. 185].

Исследования советских музыковедов говорят о значительном диапазоне эстетических переживаний младших школьников, вызванных музыкой [5], [7], [11], [22]. Исследования показывают также усложнение эстетических эмоций: с самых простых, связанных с элементами игровой деятельности, до довольно сложных, соединенных со знакомством и изучением произведений отдельных выдающихся композиторов, а в отдельных случаях и с попытками самостоятельного музыкального творчества.

Дети младшего школьного возраста в пении выражают свое эмоциональное отношение к действительности, свое сочувствие любимым героям и свою любовь к Родине. О песне «Смело, товарищи, в ногу» учащиеся говорят: «Музыка грозная, рабочие на царя идут, с четким ритмом, они четко идут, не отступая» [5].

Младшие школьники уже способны дать эмоциональную оценку доступного им музыкального произведения. На вопрос, какая разница между старыми и новыми революционными песнями, дети отвечают: «Наши песни звучные, бодрые, потому что в них поется о свободной жизни, а те грустные, там поется о том, как их (т. е. народ. — *П. Р.*) угнетали» [5].

На вопрос педагога, какая музыка бывает о героях, ученицы вторых классов 71-й школы Киевского района Москвы ответили, что музыка бывает: 1) торжественная, 2) веселая, 3) воинственная, 4) героическая, 5) грозная, 6) грустная [22, стр. 66]. Причем каждый вид музыки раскрывали так: 1) музыка торжественная — это когда: а) наступление, б) марш — идут по улице, в) когда какая-нибудь победа; 2) веселая: а) когда бойцы освобождают город и поют, б) когда наши победили фашистов и т. д.; 3) воинственная — когда идут в бой; 4) грозная — когда разгорается бой; 5) грустная — когда бойцы хоронят своего товарища.

Эстетические переживания младших школьников, связанные с восприятием произведений живописи, отличаются некоторым своеобразием. Своеобразие это заключается в том, что их интересует не столько то, насколько художественно картина выполнена, сколько то, что в ней изображено, иначе говоря, — содержание, отвечающее установившимся взглядам и вкусам младшего школьника, доминирует над формой произведения, мастерством его творца.

Внешнее проявление эмоций у младших школьников на протяжении всех лет обучения является очень непосредственным. Если нет никаких тормозящих моментов или если раздражители, поступающие извне, являются такими, которые идут в разрез с нравственными чувствами и понятиями детей, они проявляют свои чувства очень бурно даже в ситуации условной.

«Наши учащиеся (III и IV классы 169-й школы Москвы), — пишет А. В. Янковская, — на спектакле «Снежок» в Центральном детском театре плакали над судьбой затравленного негритянского мальчика. Их охватывало возмущение, когда в школе Снежка бьют, когда учительница истории мисс Феллер на просьбу учеников рассказать что-нибудь о России заявляет, что в России с 1917 года царит хаос и тьма. Дети с места кричат: «Неправда!» «Это ложь!», «Это ложь!», «Не смейте так говорить!» [24, стр. 251].

О таком же непосредственном проявлении чувства у младших школьников при рассматривании произведений живописи рассказывает Б. М. Козлов. Учащиеся этого возраста, по его наблюдениям, глубоко переживают горе и радость своих любимых героев; в тех же случаях, когда на картине фигурируют образы угнетателей, это вызывает со стороны детей бурную реакцию. Они грозятся и посылают в их адрес проклятия [10].

Внешнее проявление эмоций у детей зависит от многих причин: от силы раздражителей, их значимости, фазовых состояний коры полушарий головного мозга, от саморегуляции, т. е. умения управлять своими чувствами, от прошлого эмоционального опыта и т. д.

Эмоциональные черты характера младшего школьника

Длительное влияние раздражителей, вызывающих тот или иной эмоциональный процесс, может привести к различным, а иногда даже диаметрально противоположным результатам. Еще во второй половине XIX столетия великий русский педагог и психолог К. Д. Ушинский говорил: «Чувство, долго не вызываемое, замирает; чувство, часто вызываемое, притупляется» [20, стр. 164].

Однообразное и длительное действие раздражителей, с одной стороны, может привести к ослаблению чувств, к пресыщению ими школьника, к адаптации эмоций и даже к переходу их в свою противоположность.

Переходы чувств в свою противоположность могут наблюдаться у учащихся в тех случаях, когда в качестве однообразного и длительного раздражителя будут действовать: 1) один и тот же вид учебной деятельности; 2) один и тот же прием труда; 3) один и тот же вид игры; 4) один и тот же вид пищи и т. д.

С другой стороны, суммирование многократно повторяющихся раздражителей, идущих в одном направлении, может привести к кумуляции эмоциональных переживаний, т. е. превращению их сначала в неустойчивые, а потом и устойчивые черты характера. Так, под влиянием разносторонних, но в одном направлении действующих раздражителей (сознательно направленных воздействий семьи и школы) у школьников начальных классов любовь к труду, как моральное переживание и состояние, может превратиться в черту характера — трудолюбие; воспитанная учителями и родителями любовь к товарищам может превратиться в черту коллективизма, что у младших школьников старшего возраста (IV класс) уже может быть чертой характера; чувство любопытства — в устойчивую черту — в любознательность; отдельные проявления чувства долга — в долг как в черту характера [2].

Значительной опорой в формировании черт характера у младших школьников является чувство чести. Передовым учителям, опирающимся на это чувство, удается воспитывать такие положительные черты у детей, как дисциплинированность, и изживать такие отрицательные черты, как неорганизованность и др. [18].

Следует сказать, что чем выше возраст учащихся, тем больше у них возможностей кумуляции чувств, т. е. превращения их в черту характера.

Однако это не значит, что черты характера младшего школьника в дальнейшем не меняются. Если черты характера понимать как относительно устойчивые, специфически обобщенные и опосредованные формы психического отражения реальных условий жизни детей и их отношений с окружающими людьми, то они так же, как представления и понятия, желания и чувства, неизбежно в дальнейшем должны претерпевать изменения.

Изменения эти могут идти в сторону обогащения и дальнейшего укрепления сформировавшейся положительной черты, если условия жизни и воспитания этому способствуют или, наоборот, они могут идти в сторону разрушения, если жизненные требования и воспитательные мероприятия будут противоречивыми или идущими в противоположном направлении. Задача учителя, воспитателя заключается в том, чтобы организацией жизни и деятельности детей способствовать первому, т. е. обогащению и укреплению положительной черты, и не допускать второго, т. е. разрушения ее.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ленин В. И.* Сочинения. Т. 20, Изд. 4, М., 1948.

2. *Андрианова Н. Б.* Чувство долга у младших школьников. Журн. «Начальная школа», 1957, № 2.

3. *Бондаревская Т. Н.* Влияние на эмоции детей в процессе обучения. Сб.: «Начальная школа». Ч. 1. Под ред. П. М. Малышева. М., Учпедгиз, 1948.

4. *Волокитина М. Н.* Очерки психологии школьников первого класса. М., изд-во АПН РСФСР, 1949.

5. *Головская К. В.* Развитие музыкально-творческих способностей на уроках пения в начальной школе. Рукопись.

6. *Головин П. И.* Письменные работы творческого характера. Сб.: «Начальная школа». Под ред. М. П. Малышева. М., Учпедгиз, 1948.

7. *Гродзенская Н. Л.* Воспитательная работа на уроках пения. М., изд-во АПН РСФСР, 1953.

8. *Егоров Н. П.* и *Жуковская В. А.* Воспитание любви к Родине на уроках объяснительного чтения. Сб.: «Начальная школа». Под ред. М. П. Малышева. М., Учпедгиз, 1948.

9. *Загоровский П. Л.* Эмоции человека и их роль в воспитании детей. Канд. дисс. Рукопись, 1946.

10. *Козлов Б. М.* Восприятие картин учащимися IV класса. Автореферат канд. дисс., 1954.

11. *Мальцева Е. А.* Развитие музыкальных представлений у детей в процессе обучения. «Известия АПН РСФСР», 1956, вып. 76.

12. *Менчинская Н. А.* Дневник о развитии ребенка. М., изд-во АПН РСФСР, 1948.

13. *Павлов И. П.* Полное собрание сочинений. Т. III. Ч. 2. М.—Л., изд-во АН СССР, 1951.

14. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. Изд. 2. М., Учпедгиз, 1946.

15. Сборник «Очерки психологии детей». Под ред. А. Н. Леонтьева и Л. И. Божович. М., изд-во АПН РСФСР, 1950.

16. *Сеченов И. М.* Избранные философские и психологические произведения. М., Госполитиздат, 1947.

17. *Страхов И. В.* О дружбе школьников. Изд. Саратовского обл. изд-ва. Саратов, 1946.

18. *Сухомлинский В.* Воспитание чувства чести — основа нравственного воспитания. «Начальная школа», 1957, № 12.

19. *Тимиргазин Ф. Н.* Значение эмоций в учебно-воспитательном процессе. «Психологические очерки». Труды кафедры педагогики и психологии Башкирского пединститута. Уфа, Башгосиздат, 1944.

20. *Ушинский К. Д.* Сочинения. Т. IX, М., изд-во АПН РСФСР, 1950.

21. *Чамата П. Р.* Формирование нравственного сознания и характера у школьников. Сб.: «Доклады на совещании по вопросам психологии личности». М., изд-во АПН РСФСР, 1956.

22. *Шацкая В. Н.* Музыка в школе. М., изд-во АПН РСФСР, 1950.

23. *Якобсон П. М.* Психология чувств. Изд. 2. М., изд-во АПН РСФСР, 1958.

24. *Янковская А. В.* Пути и средства воспитания у учащихся советского патриотизма и национальной гордости в начальной школе. «Известия АПН РСФСР», 1950, вып. 30.

П. И. РАЗМЫСЛОВ

ИНТЕРЕСЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В своей статье «Памяти Карла Маркса» В. И. Ленин писал: «...если бы геометрические аксиомы задевали интересы людей, то они, наверное, опровергались бы» [1, стр. 17]. Эта мысль Ленина как нельзя лучше вскрывает значение интересов.

Взгляды советских психологов по проблеме интереса формировались в борьбе против идеалистических и вульгарно-механистических концепций, в борьбе против упрощенчества и функционализма [4], [5], [6], [18].

Интерес — это не врожденное, а приобретенное качество личности. Биологические особенности человека, его природные задатки играют известную роль в формировании интересов, но не решающую и не определяющую. Определяющую и решающую роль играют условия социальной жизни людей.

Интересы людей возникают и формируются в процессе игровой, учебной, трудовой, общественной деятельности человека. Интересы не пассивны, не созерцательны, они являются большой побудительной силой для приобретения знаний и расширения кругозора в том случае, если они направлены на познание закономерностей природы и общества. Если же интересы направлены в сторону от истинного познания природы и общества, то тогда они могут быть причиной приобретения не знаний, а предрассудков и суеверий.

Формирование и проявление интереса невозможно без участия интеллектуальных, эмоциональных и волевых процессов, но не сводится к ним.

Интерес — это сложное качество личности, выражающееся в своеобразном и специфическом отражении объективного материального мира; это сознательная и активная, эмоционально насыщенная познавательная направленность личности на объект. Интерес формируется в процессе деятельности и реализуется в активных поисках ответа на возникающие вопросы. Характеризуется он исканием все новых и новых знаний.

Интересы возникают на основе потребностей. Потребности бывают: а) биологические (иногда их также называют органическими), обусловливающие физическое существование (потребность в пище, питье, воздухе, сне, движении и т. п.); б) социальные (потребность в общении, в труде, образовании, творчестве и т. д.). Однако интересы не сводятся к потребностям.

По содержанию интересы делят на передовые, прогрессивные и отсталые, в зависимости от того, связаны ли они с развитием прогрессивных сил общества или, наоборот, с тем, что тормозит общественное развитие.

Интересы людей могут быть узкими и широкими. Для людей социалистического общества характерна, как правило, широта интересов. Работая в одной или нескольких областях деятельности, человек социалистического общества живет не только интересами своего дела, но и интересами социалистического государства, интересами прогрессивных людей всего мира. А. С. Макаренко о широте интересов передового советского человека писал, что он «мыслит масштабами мира, у него дальний глаз, он видит, слышит, интересуется всем тем, что происходит на земном шаре» [12, стр. 65].

Устойчивыми называют такие интересы, которые сохраняются длительно. Устойчивость интересов наряду с умениями, способностями и волей относится к числу необходимых условий для большой результативности, высокого уровня и совершенства в той или иной деятельности.

Люди с неустойчивыми интересами — это люди легко увлекающиеся многими видами деятельности. Они берутся за много дел и ничего не доводят до конца. Один интерес у них быстро сменяется другим. Люди с неустойчивыми интересами не достигают больших результатов ни в какой области деятельности.

Физиологической основой интересов является образование временных связей и их систем, возникающих в процессе взаимоотношения человека с окружающей его средой.

В формировании познавательных интересов особенно велика роль ориентировочных, исследовательских рефлексов, рефлексов «что такое», поднятых на уровень второй сигнальной системы, находящейся во взаимодействии с первой.

Ориентировочный, исследовательский рефлекс, рефлекс «что такое» И. П. Павлов рассматривал как компонент «рефлекса цели». «У нас, — писал он, — этот рефлекс идет чрезвычайно далеко, проявляясь, наконец, в виде той любознательности, которая создает науку, дающую и обещающую нам высочайшую, безграничную ориентировку в окружающем мире» [15, стр. 27].

Павловское учение о системности работы коры полушарий головного мозга, о смене динамических стереотипов также способствует лучшему пониманию возникновения и смены интересов.

Формирование интересов младших школьников

Если интересы детей дошкольного возраста связаны преимущественно с игровой деятельностью, то развитие интересов у младших школьников осуществляется в значительной степени уже в процессе учебной деятельности. Исследования советских психологов показывают, что нашего школьника-семилетку интересует все, связанное с его приходом в школу: новое положение школьника, новый вид деятельности (учение), новая обстановка (класс, школа), новые люди (учитель, товарищи по классу) и т. д. Интерес к отметкам вначале не дифференцирован. Для школьника-семилетки в первые дни его обучения в школе важно не столько то, какие у него отметки, а сколько их. В своей книге «Очерки психологии школьников первого класса» М. Н. Волокитина рассказывает: «Однажды мы наблюдали, как маленький мальчик, сидевший на первой парте, обернулся назад к соседу и, показывая свой листочек, на котором стояла одна четверка и две тройки, с задором хвалился перед товарищем: «У меня три отметки, а у тебя всего две!» И сосед, у которого стояли на листочке две пятерки, действительно почувствовал себя ущемленным, но, не желая сдаваться, отвечал: «А мне тоже поставят еще и еще» [7, стр. 31].

Недифференцированность интереса сказывается также в том, что школьники-семилетки одинаково относятся ко всем видам учебной деятельности. Им интересно, как из палочек в тетрадях появляются буквы, а из букв — слова, как «от перемены» или прибавления одной лишь буквы в слове полностью изменяется его смысл: рот — крот, крыша — крыса и т. д. [7, стр. 19].

Для учащихся I класса представляет интерес такая учебная деятельность, в которой есть элементы игры, но не превращение учебной деятельности в игровую.

В своей работе «Возникновение и развитие учебных интересов у детей младшего школьного возраста» М. Ф. Морозов показывает, что маленьких школьников интересует все то, что дается им в форме учебных занятий и выполняется по определенным школьным правилам [13].

Первоклассники любят такую учебную деятельность, в области которой они преуспевают, и не любят те виды учебной деятельности, которые им трудны.

Исследователи отмечают также, что первоклассников вначале интересует больше самый процесс работы, чем ее результат.

Во II классе у учащихся резко повышается интерес к качеству и результату учебной деятельности. Второклассников интересует содержание того, что они учат. На этом этапе обучения у них уже больше стремлений к самостоятельности в учебной работе. Школьники этого возраста проявляют интерес также к новым способам и приемам решения задач.

Интересы учащихся первых двух классов к родному языку и арифметике отражены в таблице[1].

В III и IV классах, где повышается роль самостоятельности, школьников начинает интересовать то, что связано с творчеством в учебной работе, с повышением интеллектуальной деятельности.

Исследование М. Ф. Морозова [13] показывает, что, когда учащимся I класса предлагают на выбор решать

---

[1] Таблица составлена на основе работы А. К. Абдуллаева «Развитие познавательных интересов у учащихся первого и второго классов начальной школы». Канд. дисс. Рукопись, 1954.

Таблица

Классы	Занимаются охотно родным языком и арифметикой	Предпочитают родной язык	Предпочитают арифметику	Не любят ни родного языка, ни арифметики	Всего учащихся
I	11	6	2	1	20
II	8	8	3	1	20

пример или задачу, они предпочитают первое. Учащиеся II, III и IV классов, наоборот, выбирают не пример, а задачу. Только неуспевающие в этих классах ученики одинаково относятся и к задачам, и к примерам.

По русскому языку большая часть школьников предпочитает сочинение изложению, изложение диктанту, диктант списыванию, диктант на новое правило диктанту на старое правило, чтение по ролям (драматизация) чтению не по ролям. Даже неуспевающие школьники диктант на новое правило предпочитают диктанту на старое. Когда им предложили на выбор то и другое, то 61% учащихся выбрали диктант на новое правило и только 39% — диктант на старое.

Развитие интересов в начальных классах идет от интересов к фактам (I—II классы) к интересам, связанным с закономерностями, со вскрытием причин явлений (отчасти в III и в особенности IV классе).

О повышенном интересе учащихся первых двух начальных классов к фактам говорит упомянутое выше исследование А. К. Абдуллаева. По его данным, дети, обучающиеся в Азербайджанской ССР (г. Баку), интересуются, например, нефтяной вышкой, кто ее делает, из чего она делается, как строят такую большую вышку и т. д. Вопросы детей о хлопке, овощах касались того, где и когда они растут, кто и как их употребляет; вопросы о животных — где они живут, чем кормятся и т. д. Только в единичных случаях школьники затрагивали те вопросы, которые касались элементарных сравнений, хорошо знакомых для детей предметов и явлений: «Почему в море меньше вышек?»; «Почему хлопок бывает белый, почему он бывает менее белый?» и т. д.

Вопросов, связанных с выяснением причин явлений, в третьем классе больше, чем во втором, и их особенно много в четвертом. Учащихся четвертого класса интересуют вопросы: «Как люди жили в старину?»; «Почему получилось неравенство среди людей?»; «Почему в буржуазных государствах до сих пор капиталисты находятся у власти?»; «Как и почему получается электричество?»; «Как и из чего делается нержавеющая сталь?»; «Почему она не ржавеет?» и т. д.

Интересы младших школьников (I—II классы) еще неустойчивы и недостаточно дифференцированны, и чем старше возраст (III—IV классы), тем более дифференцированно начинают относиться учащиеся к отдельным учебным предметам.

Интересы детей связаны не только с тем или иным учебным предметом, но и с характером деятельности по этому предмету. Чем больше возможностей дает характер учебной деятельности для активности учащихся, тем больший интерес они к ней проявляют.

Внеучебные интересы младших школьников характеризуются тем, что они, в отличие от интересов дошкольников, начинают принимать романтический характер. Учащихся III и IV классов интересует все героическое, приключенческое или носящее научно-фантастический характер. Им нравятся мужественные, отважные, смелые, люди (Чапаев, Щорс, краснодонцы, Зоя Космодемьянская, Павлик Морозов и др.). Учащиеся младших классов любят читать научно-фантастическую и приключенческую литературу: «80 000 километров под водой» Жюля Верна; «Том Сойер» Марка Твена; «Прыжок в ничто» Беляева; «Гриада» Колпакова и др.

По данным М. М. Рубинштейна [16], количество детей (в возрасте 10—12 лет), интересующихся разными видами литературных произведений (по сравнению с детьми в возрасте до 10 лет), увеличивается. Интересующихся вопросами истории становится в три раза больше, научно-популярной литературой и путешествиями — почти в два раза больше.

Исследование Н. Г. Морозовой [14] говорит также о том, что интерес учащихся IV класса к научным вопросам при чтении научно-популярной литературы повышается тогда, когда решение этих вопросов дается не от лица автора книги, а от лица героя произведения.

Интерес к технике у младших школьников носит также в значительной степени романтический характер. Учащихся этого возраста интересует не техника сама по себе, а высокая совершенная техника, которая увеличивает власть человека над природой. Такова, по их мнению, техника на «Наутилусе» у капитана Немо, такова машина-вездеход, которая ходит по земле, как автомобиль, плавает под водой, как подводная лодка, и летает по воздуху, как самолет, и т. д.

Огромный интерес у учащихся III и IV классов вызывает устройство ракет и техника, связанная с межпланетными полетами.

По мнению исследователей, в начальных классах у школьников иногда наблюдается конденсация интересов, суть которой заключается в том, что «...стоящая в центре интереса эмоция может привлечь предметы, которые объективно принадлежат к различным областям. Так, эмоция, связанная с героикой или приключенчеством, подбирает себе... объекты из игры, учебных предметов, из чтений, из кинофильмов, из профессий и т. д.» [4, стр. 294].

На факт наличия конденсации интересов у школьников необходимо смотреть, как на явление преходящее. Чем лучше будет поставлена работа по формированию абстрактного логического мышления, работа по формированию умений ребенка к умственным обобщениям, тем скорее нежелательные случаи конденсации интересов будут изжиты.

В III и IV классах иногда у школьников возникает интерес к таинственному, запретному, скрываемому. В своей докторской диссертации М. Ф. Беляев рассказывает о группе детей четвертого класса (4 мальчика и 4 девочки), которые «изобрели» особый, таинственный, понятный для них самих и непонятный для других ребят язык. «...Когда надо было сказать, чтобы не понимали другие... к каждому слогу они прибавляли поочередно «неко» и «немо». Например: некоренемобянекота, немоинекодут немочунекожие» — ребята идут чужие» [4, стр. 404].

Младших школьников интересуют подвижные игры. Развивается интерес у них и к настольным играм, где нужна смекалка, быстрая сообразительность. Игра в шахматы является любимой игрой многих школьников.

В процессе игровой деятельности преобладает еще соревнование индивидуальное (кто выше? кто дальше? кто быстрее? кто больше? кто лучше? и т. д.).

Наблюдения Чо Чун Силь за развитием интересов у младших школьников по ручному труду в школах Москвы показали, что в I и II классах ученики очень любят лепить (I класс — 62% учеников, II—50). Но это предпочтение постепенно уменьшается, и в IV классе оно равно всего 18% [19].

В III классе, по его же данным, многие учащиеся начинают интересоваться конструированием и выпиливанием, а в IV классе этими видами деятельности уже увлечены 60% детей.

У учащихся III и IV классов сельских школ уже формируется интерес к сельскохозяйственному труду. Интерес этот находит свое выражение в работе по уходу за молодняком скота, по посадке деревьев, по выращиванию цветов для школы, в участии в работе учителя по выведению новых сортов сельскохозяйственных культур и т. д.

Интерес к рисованию наблюдается почти у всех младших школьников. Но в самой изобразительной деятельности имеются еще черты, сходные со старшими дошкольниками. Школьники I—III классов в своем рисунке не дают точного и детального анализа изображаемого предмета. Однако под влиянием обучения и жизненного опыта «образы изображаемого делаются все более и более полноценными. Путь к полноценности образа идет через детальное видение предметов изображения» [11, стр. 43].

Интерес к общественной жизни у наших детей начинает формироваться еще в дошкольных учреждениях в процессе заучивания песен, во время проведения утренников, посвященных революционным праздникам, и т. д. В учебной деятельности младших школьников этот интерес, при правильной работе учителя, укрепляется. Большую роль в формировании общественно-политических интересов младших школьников играет пионерская организация, в ряды которой дети, как правило, принимаются с III класса. Участвуя в работе пионерской организации, читая газету «Пионерская правда», журнал «Пионер», доступные им книги про жизнь и деятельность передовых людей нашей страны, про жизнь и деятельность виднейших деятелей Коммунистической партии и Советского государства, учащиеся младших классов постепенно, в меру своих возможностей, приобщаются к интересам своей Родины.

Чем вызываются и поддерживаются учебные интересы школьников

Для того чтобы у учащихся появились учебные интересы, необходимо, чтобы цель работы для детей была ясна, чтобы они знали, от чего и к чему они идут и какой должны получить результат. «Наиболее существенную роль в педагогике интереса, — говорит М. Ф. Беляев, — играет не ретроспективность, а перспективность, устремленность вперед» [4, стр. 63].

Бесцельная работа — самая неинтересная. То же, что связано с перспективой, с целью, с «завтрашней радостью» (как говорил А. С. Макаренко), всегда интересно. Цели работы могут быть как отдаленными, так и близкими. Отдаленные цели, как показывает передовой опыт лучших учителей, целесообразно разбивать на цели более близкие, легче выполнимые [9]. Если непосредственная цель работы неинтересна, связана с большой затратой энергии, необходимо поставить ее в связь с опосредованными целями, которые представляют интерес для ребенка.

Чтобы вызвать интерес у детей к учению, в изучаемом учебном материале должно быть соблюдено правильное сочетание старого и нового. Длительное повторение одного и того же надоедает, раздражители становятся привычными, интерес падает, появляется чувство пресыщения, отвращения и т. д. Чтобы этого не было, необходимо давать каждый день новый учебный материал, так как «...все новое действует на ребенка и взрослого, подобно всякой неожиданности, сильно» [17, стр. 161].

Но новое в учебном материале должно сочетаться со старым, даваться на его основе. Необходимо, чтобы учащиеся осознавали, что в процессе учебной деятельности они духовно растут, физически крепнут, что они приобретают новые знания, умения, навыки, привычки.

Роль потребностей в возникновении и поддержании интересов огромна. Если в силу образовавшихся прежних временных связей, предшествовавшего индивидуального опыта у учащихся возникает духовная потребность и осознание необходимости проделать определенную учебную работу, то вызвать у них и поддерживать интерес легче.

Поскольку развитие интересов у школьников идет от простого к сложному, от известного к неизвестному, от близкого к далекому, от описания к объяснению, от фактов к обобщению, — необходимо и прохождение учебного материала организовать по таким же принципам.

Для поддержания у учащихся интереса к учению необходимо правильное сочетание наглядного и абстрактного учебного материала. О необходимости соблюдения этого принципа И. М. Сеченов в «Элементах мысли» писал: «...как бы наглядно ни было первоначальное обучение, учителю нельзя обойтись без системы сокращенных знаков (т. е. слов, рисунков и вообще графических изображений), а в ученике должна быть дана почва для восприятия и усвоения символических изображений, иначе обучение было бы бесплодно. Не имея под собой почвы, символы или не воспринимались бы вовсе, как мы видим это на животных, или ложились бы особняком от продуктов продолжающегося личного опыта ребенка, как это бывает во всех случаях, когда преподносимая умственная пища не по летам воспитанника» [17, стр. 482].

Чем меньше возраст учащихся, тем нагляднее должно быть обучение и выше роль активного действования. Поэтому, как показывает опыт передовых учителей, на уроках естествознания полезно демонстрирование опытов, изготовление самодельных наглядных пособий (чучел, коллекций растений), проведение лабораторных работ. На уроках географии целесообразно организовать чтение отрывков художественной или научно-популярной литературы, показ соответствующих диапозитивов, кинокартин. Неплохо, если учитель может рассказать о личных впечатлениях, связанных с его пребыванием и работой в тех местах, которые упоминаются в учебных программах [10].

Все эстетически хорошо оформленное, красивое вызывает и поддерживает интерес у учащихся. Все грубое, неряшливое или грязно выполненное не только не увлекает детей, но и отталкивает от работы и снижает ее продуктивность.

Большое значение в формировании и сохранении интереса имеет успех в учебной деятельности детей. Об этом говорят исследователи и лучшие учителя-практики. «Интерес к обучению,— говорит А. Е. Адрианова,— создается у детей чувством успеха... Поэтому я стараюсь каждому ученику помочь, чтобы он имел успех в своей работе» [3]. О влиянии неудачи на интерес М. Ф. Беляев на основе своих исследований пишет: «...чем моложе интерес или чем менее он интенсивен, тем сильнее неблагоприятное влияние неудачи на судьбу интереса, и, наоборот, чем старше и интенсивнее интерес, тем неблагоприятное влияние неудачи на интерес слабее» [4, стр. 214].

Вызывает и поддерживает интерес все то, что дает удовлетворение в работе. Поэтому учебный материал необходимо организовать так, чтобы он для школьников был не очень легким и не очень трудным; чтобы ребенок не утрачивал веры в себя и у него была уверенность, что порученная работа выполнима, только для этого нужно поработать и проявить настойчивость.

Очень сложные учебные задания, превышающие возрастные и индивидуальные возможности школьника, в особенности при переходе к новым видам деятельности, демобилизуют его, приводят к аффективности, к капризам и падению интереса. И, наоборот, очень легкие учебные задания не только не вызывают у учащихся интереса, но и воспитывают чувство беззаботности, беспечности, переоценки себя, своих возможностей.

Интерес у детей появляется, поддерживается и проявляется там, где имеются элементы творческой работы, например: придумывание самими школьниками таких задач, какие они уже решали; искание новых способов решения задач, если они решаются несколькими приемами; по родному языку — нахождение новых примеров к соответствующим правилам и т. д.

Для поддержания интереса необходимо правильное сочетание труда и отдыха. Всякая работа, даже самая увлекательная, утомляет. Чтобы избежать этого, необходимо сохранить нормальный темп работы, соответствующий данному возрасту школьников: не очень быстрый и не очень медленный. При этом необходимо учитывать и их индивидуальные различия. То, что одни дети будут выполнять медленно, другие могут сделать быстро.

Чтобы преодолеть утомление и неприятное чувство усталости, полезно чередовать учебные предметы, виды деятельности, менять характер и методы работы.

Чем меньше возраст детей, тем чаще должна происходить смена видов работы.

Интерес к учебным занятиям у детей повышается тогда, когда перед учащимися ставится задача: кто эту работу выполнит лучше всех по качеству; кто выполнит ее скорее, не снижая качества, и т. д., т. е. тогда, когда в учебную работу вносятся элементы соревнования [13].

Интерес к учению повышается у детей также в том случае, если взрослые соответственным образом оценивают их учебную деятельность. Безразличное отношение к деятельности учащихся со стороны взрослых (учителей, родителей, воспитателей) снижает интерес.

Если школьник по какому-либо учебному предмету не успевает, значит, нужно ему помочь, но необходимо добиться, чтобы учащийся и сам умел выходить из затруднительного положения. Если же он хорошо выполняет учебную работу, нужно его ободрить, но сделать это в меру, тактично, чтобы не вызвать неправильной самооценки, неверного преувеличенного мнения о себе.

Интерес к учению сохраняется там, где имеется правильное сочетание школьной и домашней самостоятельной работы учащихся. Как бы хорошо ни была поставлена учебная работа в школе, но если у школьника нет умения самостоятельно работать дома, интерес не может быть в должной степени вызван и сохранен [8]. Чтобы поддерживать и сохранять у детей интерес к учебной деятельности, следует приучать их к самостоятельной работе. Необходимо правильно организовать и контролировать работу учащихся в школе и дома. Нужно нейтрализовать отрицательные влияния улицы, формирующие иногда у детей такие интересы, которые идут вразрез с учебными.

Большое значение для возникновения и поддержания у учащихся интереса к учению имеет отношение самого учителя к учению и учебной деятельности школьников. Если учитель вносит в свой труд подлинное творчество, вдохновение и страстность, то он увлекает этим и детей. Если же учитель относится к своему делу формально, тогда ждать интереса у учащихся к учебной работе нельзя.

Необходимо создавать интерес к учебному процессу у всего коллектива класса. Если весь коллектив детей живет общими учебными, познавательными интересами, легче заинтересовать учением и отдельного школьника.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ленин В. И.* Сочинения. Т. 15. Изд. 4, М., 1947.
2. *Абдуллаев А. К.* Развитие познавательных интересов у учащихся I и II классов начальной школы. Канд. дисс. Рукопись, 1954.
3. *Адрианова А. Е.* Воспитание сознательной дисциплины у младших школьников. «Советская педагогика», 1940, № 11—12.
4. *Беляев М. Ф.* Психология интереса. Докторская дисс. Рукопись, 1944.
5. *Беляева Н. А.* Активизация интереса к учению как одно из средств повышения успеваемости. Канд. дисс. Рукопись, 1955.
6. *Божович Л. И.* Познавательные интересы и пути их изучения. «Известия АПН РСФСР», 1955, вып. 73.
7. *Волокитина М. Н.* Очерки психологии школьников первого класса. М., изд-во АПН РСФСР, 1949.
8. *Волокитина М. Н.* Очерки психологии детей младшего школьного возраста, М., Учпедгиз, 1955.
9. *Дементьев Г. Ф.* Учебные интересы учащихся и пути их развития. Рукопись, 1953.
10. *Жидкоблинов М. А.* Интерес и долг. «Начальная школа», 1944, № 1—2.
11. *Игнатьев Е. И.* Влияние восприятия предмета на изображение по представлению. Сб.: «Психология рисунка и живописи». М., изд-во АПН РСФСР, 1954.
12. *Макаренко А. С.* Педагогические сочинения. М., изд-во АПН РСФСР, 1948.
13. *Морозов М. Ф.* Возникновение и развитие учебных интересов у детей младшего школьного возраста. «Известия АПН РСФСР», 1955, вып. 73.
14. *Морозова Н. Г.* Условия возникновения интереса к научно-популярной литературе. «Известия АПН РСФСР», 1955, вып. 73.
15. *Павлов И. П.* Полное собрание сочинений. Т. IV, М.—Л., изд-во АН СССР, 1951.
16. *Рубинштейн М. М.* Воспитание читательских интересов у школьников. М., Учпедгиз, 1950.
17. *Сеченов И. М.* Избранные философские и психологические произведения. М., Госполитиздат, 1947.
18. *Цветков И. М.* Интерес и динамика его развития. «Ученые записки Ярославского гос. пединститута», 1944, вып. I, Ярославль.
19. *Чо Чун Силь.* Психологические особенности учебных интересов у детей младшего школьного возраста. Автореферат канд. дисс. М., 1956.

Н. С. ЛУКИН

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

С первых лет обучения ребенка в школе и до конца пребывания в ней у школьника формируется коммунистическое отношение к труду, воспитывается желание и умение трудиться, любовь и уважение к труду и людям труда.

Трудовые процессы, особенно в первой стадии овладения ими, требуют точности, напряженности и сосредоточенности внимания. Большая сосредоточенность всегда вызывает у детей младшего школьного возраста много лишних и ненужных усилий, создается повышенная напряженность не только мышц рабочего органа, но и мышц, не принимающих участия в трудовой операции. Так, при действии рукой у ребенка замечается напряжение, а часто и движение мышц груди, спины, ног, следовательно, в напряжении и рабочем состоянии находятся многие мышцы ребенка, они не отдыхают даже при изменении движений, так как в новую деятельность включаются и те мышцы, которые могли бы отдыхать, а это вызывает большую общую утомляемость.

При овладении новым видом движения можно наблюдать у ребенка сильную заторможенность движений, когда даже привычные и знакомые движения становятся несовершенными, или появление множества лишних нецелесообразных движений. Ребенок перестает быть хозяином движений, они не подчиняются ему, он не умеет управлять своим мышечным аппаратом, и чем более новой и незнакомой является для ребенка трудовая операция, тем больше возникает импульсивных движений.

Обучение ребенка влечет за собой развитие способности к дифференцировке движений, к торможению тех, которые не нужны в данной деятельности.

Следует отметить, что в развитии движений и их совершенствовании большое значение приобретает слово. Наблюдения, проводимые над учениками I класса, показывают, что осмысливание действий и овладение действием начинается с того момента, когда то или иное действие получает словесное обозначение.

Следует указать и на слабость координации движений. У школьника первого и второго классов движения руки еще плохо согласуются со зрительным контролем. Уточнение координации движений происходит в результате совместной деятельности зрения и ощупывания, когда ребенок устанавливает пространственное положение предмета и на основе этого совершенствует и развивает свои мышечные чувства.

У младшего школьника в 7—8 лет незаконченное окостенение кистей рук и фаланг пальцев вызывает затруднение в проведении работы, требующей напряжения кистей рук. Затруднены операции, связанные с противопоставлением большого пальца другим пальцам, так как у ребенка плохо развиты мускулы большого пальца. Все это снижает работоспособность руки ребенка и требует, чтобы нагрузка на кисть руки была ограничена. У детей слабо развиты мышцы плечевого пояса и ног, что особенно заметно у семилеток; к десяти годам группа этих мышц значительно развивается и совершенствуется.

Итак, мышечный аппарат ребенка младшего школьного возраста находится в стадии развития и совершенствования.

Развитие интереса и положительного отношения к труду

Наблюдая окружающую жизнь, ребенок с малых лет знакомится с современными машинами и получает некоторые сведения о технике. У детей еще в младшем возрасте начинает формироваться устойчивый интерес к машине, к людям, овладевшим техникой и управляющим машиной. Технические интересы и познания ребенка расширяются и углубляются в школе.

Учительница А. Д. Неверовская (Москва) наблюдала в своей работе, как возникает и начинает формироваться интерес к труду. Начала она с рассказа о труде в прошлом и настоящем, затем ученики совершили экскурсию на стройку и после этого слушали рассказ старого рабочего о его труде.

Большое впечатление на детей произвели некоторые места из рассказа старого рабочего: с 9 лет он был отдан в «чужие люди», работал на конюшне. Лошадей жалели, хорошо кормили, не разрешали бить, а мальчика били и не кормили. Учительница сравнила жизнь этого мальчика с жизнью советских людей. Это были первые шаги познания труда свободного и труда эксплуатируемого, дети учились ценить труд свободного человека в социалистическом государстве.

Так, путем рассказов, а также путем знакомства с окружающей жизнью учительница закрепляла у детей положительное отношение и уважение к труду.

При наблюдении за трудом людей у детей появляется чувство удивления, восхищения перед силой и мощью труда человека. Часто удивление рождает интерес, любознательность, стремление познать.

Приведем пример. В первом классе проводится экскурсия на строительную площадку, где ученики видят, как идет строительство дома, какие машины работают на стройке, как они облегчают труд человека, какие применяются строительные материалы. Ученики следят за работой подъемного крана. Кран поднимает кирпич. Ребята стоят молча, затем начинают выражать свое удивление: «Ой, сколько поднял!», «А как высоко он поднимает», «Одна девушка, а сколько подняла!» и т. д.

Экскурсии и беседы вызвали большой интерес у учащихся, это отразилось в их деятельности: в рисовании на свободную тему все ученики класса рисовали стройку.

При анализе рассказов и рисунков учащихся можно установить, что их внимание в наблюдении за трудом людей и работой машин обращено на внешнюю сторону процесса труда, осознать всю сложность этого процесса дети не могут, так как не имеют еще нужных для этого знаний.

Воспитательное значение уроков труда можно оценить в процессе знакомства с работой учителей, когда порой малозаметная работа оставляет след и формирует определенные качества личности ребенка.

Например, в классе Е. И. Лопуховой (265-я школа, Москва) с первого урока труда у учащихся воспитывается положительное отношение к занятиям, желание заниматься трудом, создается ответственное отношение к делу. Учительница добивается, чтобы на первых занятиях у всех учеников была коробочка с требуемым инструментом, был нужный материал для работы. Беседа учителя, новизна занятия создает у детей желание скорее начать работу. Занятия планируются так, чтобы за один урок дети успели закончить намеченную работу — получить определенный результат. Это вызывает у учеников удовольствие и закрепляет положительное отношение к труду.

Дети делают не только определенные, но и нужные вещи, которые они сами используют на занятиях по арифметике (изготовляют счетный материал: вырезывают фигуры по намеченному контуру и наклеивают фигуры на картон). Положительное отношение к труду, вызванное первыми занятиями, закрепляется и поддерживается всей системой работы учителя и тем уважением к труду детей, которое дети встречают у учителя и родителей. Так, постепенно у ученика воспитывается желание трудиться и добиться хороших результатов, он учится преодолевать трудности, у него воспитывается настойчивость.

Учащиеся I класса имеют все возможности проводить самообслуживание, принимать участие в общественно полезном труде. Самообслуживание способствует началу развития у первоклассников черт личности, которые у некоторых учеников почти совершенно отсутствовали.

Чрезмерная опека родителей делает некоторых детей совершенно беспомощными: они не могут без провожатого ходить в школу, самостоятельно снимать и надевать пальто, повязывать и развязывать шарф, снимать и надевать галоши и т. д. Все это очень хорошо известно учителям первых классов, но некоторые учителя не обращают на это никакого внимания.

Учительница I класса А. Д. Неверовская (Москва) провела предварительную работу с родителями, а затем уже начала ее и с учениками. Ученики стали приходить в школу без сопровождения взрослых и самостоятельно шли домой после уроков (на улице было организовано дежурство родителей), школьники самостоятельно снимали и надевали верхнюю одежду, галоши, повязывали шарфы, а когда нужна была помощь, то помогали товарищи. После такого, казалось бы, незначительного мероприятия дети стали проявлять больше самостоятельности, решительности, уверенности.

Воспитание аккуратности началось с одежды: учительница учила детей, как надо содержать одежду в порядке, и ученики по возможности самостоятельно выполняли указания учительницы. Научились содержать в порядке книги, тетради, строго следили за тем, чтобы был полный порядок в сумке, на парте.

Требования, как вести себя дома и что необходимо делать самостоятельно по самообслуживанию, были согласованы с родителями, дети часто отчитывались в классе, как и что они делают дома. Таким образом, бытовой труд ребенка контролировался и направлялся школой, что повышало его значение в глазах детей.

Общественно полезный труд первоклассников начинается с малых дел. Перед ребятами была поставлена задача: содержать класс в порядке, за этим следили все ученики класса, но особенно внимательны были дежурные. После уроков дежурные проводили уборку класса, это воспитывало у них уважение к своему труду и труду других. Вначале это носило очень своеобразные формы, а у девочек чувствовалось влияние матерей, так как повторялись их слова: «Мы с Варей убираем, а ты мусоришь, да разве за вами наубираешься, я одна, а вас вон сколько», «Если будешь мусорить, то мы за тобой убирать не будем, так в грязи и будешь сидеть». Стало заметно, что дети начали ценить не только свой труд, но и труд товарищей, труд уборщиц, труд родителей.

Позднее детям поручается работа и вне класса, они наблюдают за цветами в школе, выращивают цветочную рассаду, высаживают ее около школы, в скверах и др.

Общественно полезный труд — это путь включения детей в жизнь, они осознают, что своим трудом они приносят пользу окружающим людям, что их труд включен в нужное и полезное дело. Общественная значимость труда ко многому обязывает даже первоклассников, общественное признание и оценка их труда является стимулом для дальнейшей работы.

Общественно полезный труд, труд в коллективе, отношения. создаваемые в коллективе, подчас являются новыми для ребенка. В начале учебного года первоклассник не умеет подчиняться требованиям коллектива. В процессе общественно полезного труда, когда идет коллективная работа и создается коллективная ответственность, первоклассник постепенно начинает осознавать себя членом коллектива класса, а затем и членом коллектива школы. Когда труд выходит за пределы школы (например, посадка цветов, деревьев и уход за ними), то ученик начинает осознавать, что его труд нужен другим людям, что он включается в труд и дела окружающих его людей. Это осознание полезности своего труда вызывает у школьника желание трудиться.

Наблюдения учителей первых классов дают возможность установить влияние уроков по труду на другую учебную работу. Так, наблюдения учителей I класса 265-й школы Москвы показали, что уроки лепки развивали наблюдательность, положительно влияли на письмо тех учеников, которые не справлялись с нажимом в письме, так как лепка развивает мускулатуру пальцев, рука ребенка крепнет. Вырезывание по трафарету улучшило глазомер учащихся: они стали ровнее писать буквы. Требование аккуратности на уроках труда повлияло на аккуратность письма: учитель показывал, как надо брать клей, осторожно обмакнуть кисточку, и дети так же аккуратно стали брать чернила ручкой. Повлияли эти занятия и на согласованность движений руки и глаза: стали изживаться резкие, импульсивные движения. Работа по вырезыванию геометрических фигур дала возможность учащимся хорошо запомнить фигуры и их отличительные признаки (квадрат, треугольник, прямоугольник).

Во втором классе кругозор учащихся становится шире, они способны больше видеть, больше познавать, выполнять более сложные трудовые действия. Приведем пример из опыта работы учительницы Л. В. Пивоваровой (Воронежская область, Митрофановская школа). Изучается тема «Лес». После классной работы организуется экскурсия в лес, где учащиеся знакомятся с различными породами деревьев, с трудом людей в лесу, делают вывод о том, какую пользу приносит лес, какое значение имеет охрана леса и лесонасаждение. Затем дети учатся сажать деревья, принимают участие в посадке деревьев. Помимо этого, каждый учащийся посадил около своего дома дерево и стал заботиться о нем. Так классная работа была связана с практикой жизни, с общественно полезным трудом.

Экскурсия на завод познакомила детей с качествами древесины и с использованием различных частей дерева для различных хозяйственных целей. Рассматривая пень срезанного дерева, ученики определяли породу дерева, его возраст. Посадка дерева приучала ученика к умению использовать полученные знания на практике, к умению ставить перед собой практические цели и осуществлять их в процессе своей трудовой деятельности.

Рассказы и чтение о труде дают возможность ученику накопить знания, раскрывают перед ним значение труда для человека, показывают героику труда и убеждают, что через труд человек преобразует природу, создает лучшие условия для своей жизни. Чтение литературы, рассказы учителей, родителей могут производить большое впечатление на ученика, но только от слов они трудолюбивыми не делаются. Включение учащихся в трудовую деятельность, в общественно полезный труд, возможность видеть результаты труда, нужные для окружающих, раскрывают для детей общественное содержание труда. Только непосредственно участвуя в общественно полезном труде, ребенок познает радость труда, у него возникает желание трудиться.

С развитием ребенка изменяются мотивы его трудовой деятельности, что можно наблюдать, сравнивая учеников I и II классов. Учеников I класса, особенно в начальном периоде, интересует больше процесс, но не результат труда.

Учительница М. К. Щербак описывает такой случай: когда ее ученики I класса делали указку из дерева, некоторые из них так увлеклись процессом строгания, что всю палочку превратили в стружку. Подобное явление отмечается и другими учителями первых классов. По мере развития ребенка интерес к процессу деятельности отходит на задний план и наблюдается у учащихся II класса только в начале работы, когда дается новый инструмент или новый материал, или в тех случаях, когда учащиеся плохо владеют навыками и не могут ясно представить себе конечную цель работы. У многих учащихся первого класса мотивом их трудовой деятельности является стремление выполнять то, что говорит учитель. «Так нужно, так сказала учительница», «На уроке надо делать все то, что велит учительница», «Все делают», — так мотивируют свою деятельность первоклассники. Подобная мотивация уже не встречается во II классе.

У первоклассников ярко выступают личные мотивы их трудовой деятельности: сделать вещь для себя, для личного пользования. Следует отметить, что когда выступает личный мотив (сделать вещь для себя), то он всегда значимее, и работа при этом осуществляется с большим эффектом, нежели когда этот личный мотив отсутствует, когда делается ненужная вещь и ученик не осознает ее значимости. Личные мотивы трудовой деятельности прочно входят в жизнь тех учеников, где учитель не стимулирует развитие более значимых, общественных мотивов. Например, сделать для себя счетный материал, сделать себе закладку, сделать себе папку для книг. Так возникают личные, потребительские мотивы. Мотивы деятельности меняются, если работа выполняется не для себя, а для всех, для других. Было очень заметно, как изменилась трудовая деятельность учеников, когда счетный материал они делали для всего класса. Этот момент получил свое отражение на уроке арифметики в I классе 265-й школы у учительницы Е. И. Лопуховой. Мальчик поднимает руку. Учительница спрашивает, что он хочет сказать. Мальчик говорит: «Я делал для Вити, а для меня делала Надя», — и, улыбаясь, сел. Он сделал «открытие» и не мог не высказать этого. Класс воспринял заявление с большим интересом и реагировал на него живо. Стали оживленно обсуждать это заявление.

Если перед учащимися ставится задача сделать вещь не для себя, а для тех, кто пользуется уважением и любовью, то качество работы заметно улучшается. Например, закладку делать не для себя, а для отца или матери.

С ростом и развитием ребенка, с включением его в коллективный и общественно полезный труд начинается постепенное осознание им общественного значения труда, а в связи с этим общественные мотивы приобретают все большее значение и господствуют над личными.

Ученики II класса в бо́льшей степени, нежели первоклассники, проводят общественно полезную работу вне класса, больше участвуют в коллективных мероприятиях школы, хотя это участие и носит еще очень скромный характер, но имеет большое значение, так как дает возможность школьнику осознать себя членом школьного коллектива. Усложняется и бытовой труд учащихся, в семье они занимаются не только самообслуживанием, но и выполняют работу для всех, имеют уже определенные обязанности (вымыть посуду, накрыть на стол и др.), что ставит их в новое отношение к другим членам семьи.

В III классе у учащихся появляется новое отношение к труду. Чтение книг, уроки истории, знакомство с трудом окружающих людей, общественно полезный труд, работа вместе с взрослыми (дома, в колхозе, совхозе) изменяет взгляд ученика на труд людей и на свой личный труд. Появляется интерес к труду не только потому, что делается вещь или имеется какой-то результат труда, но и потому, что в процессе труда создаются наиболее благоприятные условия для познания. Труд дает возможность ученику познать новое практически через свой труд. Особенно большое значение в этом отношении приобретает общественно полезный труд учащихся и труд на опытных участках. Так, например, ученики III класса ухаживали за делянками льна и после этого с интересом рассказывали, что они узнали нового в уходе за льном в процессе своего труда и что они будут делать на будущий год, чтобы урожай был еще лучше. Как добиться высокого урожая картофеля, ребята знали смутно. Начали выращивать картофель, применяя различные агротехнические мероприятия. Получили хорошие результаты и одновременно с этим знания, что побудило детей и в последующие годы заниматься опытами по выращиванию картофеля и других овощей (из опыта Целинской школы).

Ценность воспитательного значения труда особенно возрастает, когда общественно полезный труд учащихся сочетается с классными занятиями по труду. Например, ученики III класса (Ростовская обл., Млинский р-н, учительница Февральская), обучаясь шитью и вышивке, решили вышить скатерть и салфетки и подарить их новоселам-целинникам. Общественная значимость работы вызывала у детей желание выполнить ее хорошо.

У учащихся III—IV классов в процессе знакомства с трудом взрослых и современной техникой возникает желание узнавать новое, но не так, как это было в I и II классах, когда простой ответ удовлетворял учеников. Ученики III и IV классов хотят видеть, как происходит явление или процесс своими глазами, у них возникает желание принять участие в интересном труде. Ученик сознает, что взрослый человек своим трудом может многое сделать. В своем стремлении делать самому ученик решает вопрос: «А что я могу?» Если его труд дает удачный результат, он приходит к выводу: «И я могу». Сознание, что «я сам могу сделать», придает ребенку уверенность в своих силах, и у него появляется желание трудиться и приобретать новые знания.

Интерес и положительное отношение к труду формируются у школьников под влиянием исканий и исследований, которые организуются учителем.

Так, например, IV классу учительница поручила провести яровизацию картофеля. В начале мая ребята приступили к высадке в грунт яровизированного картофеля квадратно-гнездовым способом. Почву предварительно удобрили суперфосфатом. Для сравнения ученики высадили неяровизированные клубни, а часть яровизированных оставили без удобрения. Ученики на практике убедились, какую роль играют удобрения и яровизация в выращивании картофеля (из опыта работы В. А. Ерошенко, Сальский район).

Особенно большое воспитательное значение имеет такой труд школьника, когда его результаты имеют общественную значимость, когда он помогает решать большие задачи.

В процессе труда растет активность учащихся, проявляются новые черты личности ученика, которые не находили своего выражения в их игровой и учебной деятельности. Часто учителя делают «открытия», узнавая в процессе труда, и именно коллективного труда, о способностях, склонностях своих учеников, об их умении трудиться и об их отношении к труду.

Если ученик не интересуется последствиями своего труда и работа для него является неприятной повинностью, которую он выполняет только под усиленным контролем, она не имеет воспитательного значения. Ученик стремится выполнить работу и забыть о ней.

Различное отношение к труду делает различным его воспитательное значение. К таким выводам пришел директор Павлышской школы (Кировоградская область, УССР) В. А. Сухомлинский, много лет проработавший над вопросом воспитания учащихся в труде.

Отрицательное отношение к труду формируется там, где труд бесцелен, не нужен, сделанное уничтожается. Например, ученики IV класса одной школы отказались работать на школьном участке, а когда их заставили работать, они работу превратили в игру. Выясняя причину такого отношения к труду, мы установили, что в прошлом году ученики охотно работали, сделали грядки, посадили овощи, цветы, сажали кустарники, но осенью пришли не в сад, а на футбольное поле, их труд пропал, посевы были уничтожены.

Неорганизованный труд, труд бесцельный, формальный воспитывает отрицательное отношение к труду.

В трудовой деятельности учеников III и IV классов все большее значение приобретают общественные мотивы. Личные мотивы имеют место во многих случаях, но деятельность ученика значительно улучшается, если личные мотивы совмещаются с общественными.

Уроки по труду и психологический анализ овладения действием на уроках труда

Организация занятий по труду в классе накладывает определенный отпечаток на всю деятельность учащихся. Учебная обстановка требует от ученика такого же отношения к занятиям по труду, как и к занятиям по письму, счету и т. д., где он обязан точно выполнять то, что говорит и показывает учитель. Так же он поступает и на уроках труда: он начинает во всем слепо подражать учителю, как бы исключая все те навыки и умения, которые он приобрел до этих занятий. Частично это является причиной той заторможенности и связанности, которая замечается на занятиях по труду у учащихся I класса. Дети не решаются внести в свой труд творческие моменты. У некоторых учеников I класса это явление быстро исчезает, у других его можно наблюдать долгое время.

В процессе трудового обучения подражание всегда имеет место. «Вот смотри, как делаю я, и так постарайся сам», — говорит учитель. Если ученик ошибается, учитель поправляет его и снова говорит: «Ты делаешь не так, как я говорил, посмотри еще раз и сделай так». Поэтому на первых этапах обучения установка учителя требует от ученика подражания, само учение идет через подражание. Когда ученик уже приобрел некоторые элементарные навыки и может работать самостоятельно, тогда он отходит от подражания и начинает вносить в свой труд творческие моменты, отражающие его личные особенности.

Учащиеся I класса на уроках по труду часто работают неорганизованно, им мешает их быстрая отвлекаемость и отсутствие самостоятельности: работа часто прекращается потому, что возникает маленькое сомнение, решить его учащийся считает для себя невозможным и немедленно обращается к учительнице, требуя срочного ответа.

Неорганизованность отдельных учащихся выражается в том, что они, не соразмеряя своих возможностей, берутся за любое дело: режут, клеят, но делают это плохо, грязно. Работа их идет бесцельно, неорганизованно, но ученики этого не замечают, а результаты их даже радуют (они сделали, а что и как, для них неважно), их интересует только самый процесс делания. Такая работа воспитывает у ученика только отрицательные черты характера: неорганизованность, недисциплинированность. Они вносят большую дезорганизацию не только в свою работу, но и влияют отрицательно на работу всего класса.

Во II классе в связи с усложнением работы на уроках труда, с изменением требований, предъявляемых к учащимся, изменяются и методы работы учителя. Если в I классе учитель показывал и объяснял каждую операцию трудового процесса и затем ученики воспроизводили ее, то во II классе учитель приучает ученика видеть весь процесс работы, объясняет и показывает не только отдельные операции, но и комплекс их. Как показывают наши наблюдения и опыт учителей, ученик II класса способен уже запомнить и воспроизвести не только отдельные трудовые операции, но и трудовой процесс в целом.

Но следует отметить, что многие второклассники, особенно в начале их занятий по труду, не запоминают всей последовательности трудового процесса. Только систематическая работа учителя приучает учащихся запоминать последовательность работы. Если ученик и забывает последовательность действий, то учитель советует ученику не прекращать работу, а искать пути к достижению намеченной цели, проявляя инициативу, самостоятельность, используя свои знания. Это воспитывает настойчивость ученика, способствует развитию его целеустремленности.

Учитель учит учащихся видеть и осознавать свои ошибки. В этом возрасте учащиеся очень верно подмечают ошибки в работе других, но еще плохо осознают и видят свои недостатки. Коллективное обсуждение с выявлением недочетов и положительных сторон работы приучает ученика критически относиться не только к работе других, но и к своей, приучает замечать свои недостатки, спокойно выслушивать замечания других и сдерживать при этом проявления чувства обиды, если работа признается плохой.

Изменение метода и организации работы влечет за собой изменения в планировании работы. Ученик еще продолжает работать по плану учителя, но постепенно приучается самостоятельно выделять отдельные операции, приучается к самостоятельному построению простого плана, последовательности некоторых операций. В план учителя ученик постепенно вносит свое, личное — начинается элементарная творческая деятельность.

Планирование приобретает все большее значение в трудовой деятельности ученика, оно готовит ученика к предстоящей деятельности, настраивает его на определенную деятельность.

Исследования, проведенные во II классе (Н. И. Кувшинов) [2], показывают, что учащиеся в процессе работы допускают грубые ошибки, которые они сами часто не замечают, что указывает на недостаточность самоконтроля в процессе выполнения учебного задания. У ученика, не представляющего себе четко будущего изделия, не активизируется во время работы мышление, память, воображение. Применение простейшего планирования приводит к снижению ошибок, способствует более четкому представлению порядка операций. При предварительном планировании учащиеся меньше затрачивают времени на работу и на обдумывание, замечают сделанные ошибки и исправляют их.

В процессе работы проявляются индивидуальные различия учащихся: некоторые ученики прекращают работу, если встретится трудность, и ждут помощи учителя (это те учащиеся, которые занимаются трудом только в школе, дома они ничего не мастерят, до школы не занимались трудом). Получив указания, они продолжают работать, но некоторые учащиеся прекращают деятельность, заявляя: «Все равно ничего не получится», или «Я не умею». Эту категорию учеников иногда бывает трудно включить в работу, и, если на них не обратить своевременно внимания, у них формируется отрицательное отношение к труду. Часто это бывает связано со взглядами на труд в семье, где считают, что детский труд — не учение, а забава.

Некоторые ученики при затруднениях начинают думать, искать и добиваться самостоятельного решения вопроса. Не имея должных навыков и умений, эти школьники допускают ошибки, портят работу, не считаясь со своими возможностями, начинают работать, не думая о том, куда приведет их подобная деятельность.

И, наконец, есть такие ученики, которые действуют целесообразно, начинают уже до некоторой степени оценивать свои возможности. Побуждаемые учителем, они обдумывают и планируют свои действия, если работа несложная и кратковременная, при трудностях стараются найти самостоятельное решение.

В III классе учитель стремится к тому, чтобы ученики увидели общую цель, а не только отдельные действия или этапы работы. Он ставит перед учащимися задачу — сделать вещь, предмет, объясняет его назначение. Дальше рассказывает и показывает, как этот предмет надо делать. Объяснение учителя не сводится к показу отдельных операций. Оно дает целостное представление о предмете, а детали предмета выделяют сами дети. Ученики, выслушав инструкцию и задание в целом, могут уже выполнять его самостоятельно.

В организации труда у учащихся III класса появляется бóльшая самостоятельность. Учащиеся начинают объединяться в группы при выполнении работы, помогают друг другу.

В IV классе учитель может вносить новые моменты. Например, проводя работу по переплету книг, учитель показывает только отдельные неизвестные ученику приемы, показывает последовательность работы. Далее ученики работают самостоятельно, используя старый опыт, стремясь самостоятельно решить поставленную задачу. Из наблюдений видно, что подобный метод дает возможность ученику проявить самостоятельность и творчество в работе. Если работа знакома или не сложна, ученик может действовать по собственному плану. Планирование, даже в простой форме, есть признак того, что ученик переходит к умению решать вопросы самостоятельно. Следует оговориться, что эта самостоятельность проявляется только в тех случаях, когда ученик владеет нужными навыками и умениями для выполнения поставленной задачи. Умение самостоятельно планировать и организовывать свою работу создает те необходимые условия, при которых ученик может работать по созданию вещей, которые интересуют его.

О. С. Карандеева изучала вопрос о воспитании у учащихся IV класса навыка самоконтроля в отношении экономного расходования времени, затрачиваемого на выполнение трудовых заданий.

Установка на экономное использование времени активизировала учащихся, они стали быстрее выполнять отдельные операции и всю работу в целом. При этом отмечался более целостный характер процессов выполнения операций и более целесообразная их последовательность, уменьшение количества и длительности пауз, перерывов и вспомогательных операций, применение более рациональных способов выполнения действий.

Изучение младшего школьника в процессе его деятельности на уроках труда дает возможность наметить некоторые ступени развития в овладении действиями.

В исследованиях Т. Н. Барковой [1] установлено, что дети, работая под руководством учителя, успешно выполняют необходимые действия, но, приступая к самостоятельной работе, часто не могут определить взаимосвязь и последовательность этих действий. Отсюда вытекает задача постепенного формирования у учащихся умений объединять отдельные действия в системы более или менее сложных действий.

С целью изучения процесса построения детьми систем сложных действий при выполнении трудовых заданий были проведены наблюдения на уроках труда в I—IV классах и экспериментальные исследования [1]. В результате изучения выделены три стадии: операционная, стадия комплексных действий, стадия целостного решения практических задач.

Операционная стадия формирования системы сложных действий имеет место в начале обучения трудовым умениям и навыкам, когда дети не в состоянии самостоятельно осуществлять предварительный анализ трудового задания, не представляют процесса его выполнения в целом и не отдают себе отчета во взаимоотношении выполняемых частных действий. Построение системы сложного действия в этих случаях сводится к применению частных действий, демонстрировавшихся ранее руководителем, и к обособленному воспроизведению этих действий без осознавания их взаимной связи и часто с грубым нарушением их последовательности. По преобладанию репродуктивных процессов способы построения системы сложных действий на этой стадии могут быть названы «репродуктивными».

На стадии комплексного действия учащиеся расчленяют трудовое задание на ряд узловых и комплексных задач и действий и правильно организуют действия внутри комплекса, но не представляют отчетливо взаимосвязи между комплексами.

Стадия целостного решения практических задач наступает тогда, когда учащиеся до начала работы представляют весь процесс выполнения трудового задания в целом, дают себе ясный отчет во взаимоотношении и последовательности частных и комплексных действий и в состоянии регулировать весь процесс выполнения трудового задания в соответствии с поставленной общей задачей.

На основе наших наблюдений мы установили четыре ступени овладения действиями на уроках труда у младших школьников, которые, однако, не совпадают с пребыванием ученика в определенном классе.

Опыт показал, что при установлении ступени овладения действием наиболее целесообразно пользоваться следующей схемой:

1. Способы овладения действием (шаблон, штамп, заимствование действий с внесением своего, нового; самостоятельная творческая деятельность).

2. Выделение и объединение отдельных действий и включение их в новую ситуацию.

3. Соотношение действий с результатом.
4. Осознание цели действия.
5. Значение слова.

Данная схема может иметь различные варианты, в зависимости от характера и задач исследования.

Следует отметить взаимосвязь между отдельными разделами данной схемы. Например, ученик на первой ступени работает по шаблону: он точно воспроизводит действия учителя. Если это так, то за этим непременно следует: ученик не членит и не объединяет самостоятельно своих действий, это за него делает учитель; ученик не осознает цели своих действий: слово для ученика имеет второстепенное значение — основным является показ действия.

Берем другой случай. Ребенок отошел от шаблона, что влечет за собой более самостоятельную деятельность, он уже становится способным выделять отдельные действия и объединять их, он должен уметь осознавать цель своих действий. В этих условиях слово-инструкция начинает приобретать большее значение, чем в предыдущей деятельности.

Подобную взаимозависимость можно наблюдать и на других ступенях, которые проходит школьник при овладении действиями.

Перейдем к характеристике отдельных ступеней овладения действиями на уроках труда.

Первая ступень

1. На первой ступени овладение действием идет через подражание. Ученики стремятся наиболее точно воспроизвести действия учителя и их последовательность, не внося в свою деятельность ничего нового. Отступления от указаний учителя рассматриваются учениками как серьезное нарушение, о чем они немедленно сообщают учителю. Подобное явление особенно ясно проявляется у учеников первого класса, когда они со свойственной им непосредственностью сообщают о всех отклонениях от указаний учителя, которые они замечают у других учеников. Ученики этой группы стремятся точно воспроизводить порядок действия, который установлен учителем, и сохраняют этот порядок и в дальнейшем, хотя он бывает и неудобным для них. Мы неоднократно предлагали ученикам изменить порядок действия, но всегда получали реши-

тельный отказ. Ученики заявляли: «Нельзя так делать, учительница делала не так, она делала так, как я делаю».

В более старших классах у учеников, которые работают по шаблону, мы не встречали такого яркого словесного выражения своего отношения к действиям учителя, но деятельность их по своему характеру была такой же: они стремились точно воспроизводить действия учителя. Воспроизведение показа учителя ведет к пассивному способу работы. В подобном случае формирующиеся трудовые навыки оказываются слишком узкими, ограничиваются умением изготовлять только данную или сходную вещь.

2. На первой ступени идет овладение изолированными простыми действиями, не объединенными между собой. Ученик сосредоточен только на одном действии: распределить внимание одновременно на два действия он не может. Например, при выполнении работы ученик должен взять шаблон, положить его на бумагу и обвести карандашом. Левая рука ученика должна плотно прижимать шаблон, правая рука должна действовать карандашом, обводя им по краям шаблона. Было установлено, что ученик не может одновременно овладевать этими простыми действиями: или карандаш идет в сторону, или левая рука перестает плотно держать шаблон. Учитель учит школьника овладевать раздельно каждым из этих действий.

3. Ученики не умеют в процессе действия соотносить один предмет с другим. Например: а) ученики делают ящичек для семян. Надо оклеить коробочку цветной бумагой. Листок для оклеивания отрезается слишком большой или слишком маленький. Ученик с недоумением смотрит на просвет или на остаток бумаги, удивляясь, как это могло произойти; б) делают часы. Стрелки к часам делаются больше циферблата, циферблат — больше основания.

4. У учащихся слабо развито умение соотносить действия с результатом. Например: а) ученик делает закладку для книги, нужно согнуть бумагу пополам. Ученик с таким усилием проводит по сгибу рукой, что рвет бумагу.

5. У ученика на первом плане стоит действие, но не результат его. Например, делают ящичек для семян, надо получить «картон» — оклеить коробку несколькими

слоями газетной бумаги. Ученик наклеивает слои бумаги до того момента, пока учитель не останавливает его. Еще пример: проведя по коробке рукой, ученик не добился ровной поверхности, но это его не тревожит. Он поднимает руку — сигнал для учителя, что работа выполнена.

6. Самостоятельно вычленить известные действия в новой ситуации ученик не может, это делает за него учитель. Учитель объединяет простые действия в сложные, ученик ему подражает. Подражая, он учится, тем самым готовит себя к овладению сложными действиями, к переходу на высшую ступень.

7. Согласовать свои действия с конечной целью — непосильно для учеников этой группы.

Ученик не планирует своей деятельности и ее результатов. Дойти до конечного результата без помощи взрослых ребенок не может.

Например, дано задание: вырезать по шаблону звездочку. Учитель дал по ошибке шаблон кружочка. Ученик взял кружочек и начинает работать. Мы спрашиваем его: «Что ты делаешь?» Ученик отвечает: «Звездочку». Спрашиваем другого ученика из этой же группы: «Что ты получил?» — «Не знаю». После урока мы проверяем знание фигур. Ученики без всяких затруднений дают правильный ответ.

8. Слово имеет меньшее значение, чем показ. Слово без показа не дает результатов, так как одно словесное объяснение учителя не вызывает внутренней активности ученика, а следовательно, и понимания того, что нужно делать.

Слово приобретает действенное значение только в сочетании с показом. Здесь наглядность служит внешней опорой внутреннего действия (А. Н. Леонтьев) [3].

Приведем примеры из наших наблюдений:

а) учитель объяснил, как надо сделать, не сопровождая объяснение показом, демонстрацией,— ученики не смогли ничего сделать;

б) учительница говорит: «Возьмите кисточку и легонько окуните ее. Легонечко проведите рукой» (показывает, как нужно сделать). В подобном случае слово приобретает значение усовершенствования действия. Ученики хорошо воспринимают интонацию учителя и в соответствии с этим изменяют характер своих действий.

9. На этой ступени большое значение для овладения действием приобретает предварительная условная деятельность до начала действия, готовящая ученика к нему: а) осмотр готового предмета; б) ознакомление с движениями учителя; в) воображаемые действия.

10. Ученики, затрудняясь произвести нужные действия или затрудняясь осознать цели действия, переходят к шаблону, к точному подражанию и точному воспроизведению последовательности действий, без должного осмысливания их.

Вторая ступень

1. Переход ко второй ступени овладения действием идет по пути развития творчества, инициативы, ученик отходит от шаблона и слепого подражания.

Вначале это имеет самые простые формы. Например, ученики делают закладки для книг, надо оформить сделанную закладку. Учитель предлагает ученикам это сделать самостоятельно. Он говорит: «Вы знаете, как надо сделать кружочки, треугольники и другие фигуры. Сделайте их и наклейте на закладочку». Некоторые ученики вырезают только названные учителем фигуры, другие — творчески решают поставленную задачу, внося в оформление свое решение.

2. Ученики способны объединять отдельные простые действия в группу действий и могут включать освоенные действия в новую знакомую ситуацию. Это первые шаги перехода от единичных знаний к обобщенным. Обычно это делается по требованию учителя. Например, учитель говорит: «Вырезай так же, как и кружок вырезал. Отогни края у коробочки, только не нажимай сильно, а так же легонько, как ты это на прошлом уроке делал». И ученики выполняют указания учителя.

3. На второй ступени отмечается переключение интереса с действия на результат, т. е. для ученика не безразличен результат действия, и он прекращает действия, если знает, что не будет нужна его поделка. Осознание значения действия для результата происходит под руководством учителя.

4. Осознание цели действия происходит под влиянием учителя, но иногда цель настолько довлеет над учеником и он настолько устремлен к ней, что у него выпадают

некоторые промежуточные звенья работы, от чего страдает ее качество.

Например, ученик получил задание сделать коробочку для перьев и карандашей, он стремился скорее добиться цели, для чего отбросил некоторые промежуточные операции, и в результате сделал плохую коробочку.

5. На данной ступени отмечается возрастающее значение слова. Инструкция учителя воспринимается как план действия. Ученики отвечают на поставленные вопросы, объясняя, что и как они делали, становятся способными давать оценку сделанного, объясняя, почему эту поделку следует признать хорошей или плохой, т. е. осуществляют самоконтроль. Но на этой ступени ученики лучше замечают и осознают ошибки других.

Третья ступень

1. У учащихся появляется способность к самостоятельной выработке простых действий, вычленение их из сложных, простейшее объединение их по указанию учителя. Ученики делают папку для тетради. Учитель говорит: «Надо сделать так, чтобы борт тетради не трепался. Что для этого надо сделать?» Ученики отвечают: «Оклеить ее плотным материалом».— «Как это сделать?» Ученик рассказывает, какие действия и в какой последовательности он будет применять для достижения поставленной цели.

В процессе этой работы ученики обсуждают вопрос о том, как сделать, чтобы из папки не выпадали тетради. Решили, что надо сделать завязочки. Подобную работу они успешно проводили, но в другой ситуации, когда переплетали словарики.

2. Ученики предвидят результат несложного действия. Например, в процессе работы обсуждают, как сделать лучше, приходят к решению и выбирают определенные действия, устанавливают их порядок. Ясно, что в данном случае ученики предвидят результат действия.

3. Ученик способен к простейшему анализу собственных действий. В несложных случаях устанавливает, почему у него не получилась задуманная вещь, где он допустил ошибку. На второй ступени ученик был не способен к анализу своих действий. Он при затруднениях и ошибках прекращал работу. На данной ступени работа пре-

кращается только тогда, когда ученик не имеет нужных знаний и не овладел требуемыми навыками.

4. Действия целенаправленные, но еще не всегда самостоятельны. Цель бывает ясна (например, сделать корабль), но законченного плана работы нет. Ученику известно, как начать работу, но как будет дальше протекать работа, ему не ясно, это решается в процессе работы.

5. Слово приобретает все большее значение. Ученики понимают инструкцию и без показа. Могут сами рассказать о том, как будут действовать или как выполнили действие.

Четвертая ступень

1. Ученики самостоятельно объединяют некоторые сложные действия в единое направленное действие (в этих случаях они чаще всего действуют по инструкции и совету учителя) и включают основные действия в новую ситуацию. Например, дается задание изготовить из бумаги куб. Учитель дает развертку куба на доске. Ученики переносят ее на бумагу и дальше действуют самостоятельно. Подобная работа никогда с учениками не проводилась, но они на основе старого опыта (склеивание, прокладка ребер бумагой и проч.) осваивают ее.

2. Ученики умеют предвидеть результат своих действий и соотносить действие с результатом. На первом плане стоит результат. Действия подчиняются намеченной цели — результату. Например, проводят штопку на бумаге. Рассуждают: «Если близко расположить к концу — порвет бумагу, сильно нажимать нельзя, и иголку надо взять тонкую, иначе все порвется».

3. Ученик способен видеть не только близкие цели, но и далекие.

В начале работы ученик может мысленно представить себе весь процесс изготовления вещи и разбить его на отдельные этапы. Особенно выделяется в этом отношении подготовительный этап, когда обучающиеся, не приступая к действию практически, пытаются охватить мысленно все элементы действия.

4. Увеличивается способность к самоконтролю.

5. Ученики способны проводить самостоятельную творческую работу, сами находить решение вопроса, выбирая более целесообразные действия в зависимости

от поставленной задачи. Например, для изготовления циферблата к часам следует разделить циферблат на 12 частей. Учитель предложил решить эту задачу с применением ряда действий, ученики не согласились с ним и предложили лучшее решение с меньшим количеством действий.

6. Еще большее значение приобретает слово. Ученик способен составить самостоятельно план, рассказать о своем плане действия и затем осуществить его. Ученик может действовать только на основе слова-инструкции, без предварительного показа действия.

* * *

Итак, овладение действием идет от подражаний к самостоятельному овладению действием.

Высокую степень овладения действием характеризуют: самостоятельное вычленение простого действия из сложного, включение освоенного действия в новую ситуацию, дифференцировка действий и их координация, ясное представление о том, что и как надо делать.

Чем выше ступень овладения действием, тем большее значение приобретает слово-инструкция, предшествующее действию. Большое значение приобретает словесный план, словесный отчет, предвидение результатов своих действий, получающих словесное выражение.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Баркова Т. Н.* Формирование систем сложных действий у учащихся начальных классов на уроках ручного труда. Тезисы докладов на совещании по вопросам психологии труда. М., изд-во АПН РСФСР, 1957.

2. *Кувшинов Н. И.* Влияние предварительного планирования на самоконтроль учащихся начальной школы на уроках ручного труда. Тезисы докладов научной конференции АПН по вопросам психологии обучения. М., 1957.

3. *Леонтьев А. Н.* Психологические вопросы сознательного учения. «Известия АПН РСФСР», 1946, вып. 7.

Н. С. ЛУКИН

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИГРЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Некоторые вопросы теории игры

Игра ребенка привлекала к себе многих исследователей. Изучая ребенка в процессе игры, они пытались ответить на вопросы, связанные с возникновением игры и ее значением в жизни ребенка. В связи с этим создавались многочисленные теории игры. Многие буржуазные исследователи строили теорию игры, исходя из общего понимания развития психики ребенка как развития фаталистически обусловленного врожденными качествами.

Развитие игровой деятельности рассматривалось ими как процесс самовыявления внутренних биологических свойств, как деятельность внутренней энергии организма вне влияния жизни и труда людей. Естественно, что с этих позиций нельзя было правильно решить вопрос теории игры; мысли исследователей заходили в тупик, а количество разнообразных теорий все возрастало, не внося ясности в решение вопроса.

Иначе подходили к вопросу теории игры представители прогрессивной педагогики. К. Д. Ушинский неоднократно указывал на большое воспитательное значение игры, готовящей ребенка к творческому труду, к деятельности, к жизни. Он отмечал, что в игре ребенок ищет не только удовольствия, но и серьезных занятий, игра — это мир практической деятельности для ребенка, которая удовлетворяет не только физические, но и духовные его потребности.

Высказывания К. Д. Ушинского об игре ребенка созвучны с мыслями советских педагогов и психологов. Эти мысли можно сформулировать кратко в виде следующих положений.

1. Игра тесно связана с жизнью и является отражением жизни. Всякие попытки рассматривать игру изолированно от реальной жизни нельзя признать состоятельными. Игра не уводит ребенка от жизни, от действительности, напротив, это и подготовка к жизни, и сама жизнь, дающая радость детям, прививающая им любовь и интерес к жизни.

В игре реальны действия, отношения, замыслы и чувства, воображаемы бывают только условия, в которые ребенок себя мысленно ставит (С. Л. Рубинштейн) [6].

2. Игра — школа подготовки к труду. Говоря об игре, А. С. Макаренко указывает, что «работа есть участие человека в общественном производстве, в создании материальных, культурных, иначе говоря, социальных ценностей. Игра не преследует таких целей, к общественным целям она не имеет прямого отношения, но имеет к ним отношение косвенное: она приучает человека к тем психическим и физическим усилиям, которые необходимы для работы» [4, стр. 330—331].

3. Игра является средством воспитания. Н. К. Крупская указывала, что игра приучает детей быть организованными, в процессе игры воспитываются вожаки, организаторы, люди, умеющие вести за собой других. Игра способствует всестороннему развитию ребенка: развивается физическая сила ребенка, тверже делается рука, гибче тело, вернее глаз, развивается сообразительность, находчивость, инициатива, выдержка, умение взвешивать обстоятельства и пр.

4. Игра создает коллектив. Общие переживания в игре объединяют детей. В игре воспитывается чувство товарищества, взаимная поддержка, стремление к активной борьбе за победу.

В высказываниях Н. К. Крупской и А. С. Макаренко подчеркивается значение игры как средства коммунистического воспитания, как средства всестороннего развития личности, как школы формирования моральных, физических и психических черт личности.

Помимо этого, А. С. Макаренко считал, что игра должна давать радость ребенку, веселье как элемент хорошего отдыха, а поэтому в игру он вносил юмор, смех, если же этого не было, то говорил: «Умно, но скучно и плохо» (по материалам В. Н. Терского) [7].

В работах некоторых психологов (А. Н. Леонтьев [3] и С. Л. Рубинштейн [6]) делается интересная попытка исследовать вопрос об игре ребенка как потребности к деятельности.

С. Л. Рубинштейн указывает, что из контакта с внешним миром у ребенка возникает потребность действенно выразить свое отношение к действительности.

А. Н. Леонтьев рассматривает потребность в игре как потребность к деятельности, мотив которой находится в самой деятельности, т. е. в самом процессе игры, но не в ее результатах.

На основе своих исследований Г. Ф. Рыбалко приходит к выводу, что игра является своеобразной и доступной ребенку формой удовлетворения потребности в познании и преобразовании окружающей действительности и потребности в общении.

Вопрос об исследовании игровой деятельности ребенка, с точки зрения теории потребностей, не получил еще, к сожалению, достаточного освещения.

Итак, советские педагоги и психологи рассматривают игру как творческую целенаправленную деятельность, в процессе которой отражается окружающая действительность. В активной игровой форме ребенок глубже познает явления окружающей жизни, трудовые процессы, общественные отношения людей и их изменения.

С изменением общественных отношений изменяются характер и содержание детских игр. Следовательно, игра изменяется не стихийно, а закономерно, в зависимости от изменения жизни общества. По форме игры могут иногда оставаться старыми, но изменяется их содержание, возникают новые отношения между играющими, отражающие новые общественные отношения.

Эти мысли можно подтвердить наблюдениями за игрой детей. Об одном таком наблюдении рассказывал Юлиус Фучик, посетивший СССР еще в 1930 г.

В Сталинграде, на строительстве тракторного завода он обратил внимание на двух ребят: один из них втиснулся в трубу, брошенную в канаву, так, что наружу торчали лишь босые пятки, другой — обломком кирпича вбивал какую-то планку в землю... Незаметно, но внимательно наблюдая, Фучик пытался определить, в какую игру они играют. Размышления об этом он выразил в следующих словах: «Детские игры — это зеркало общества. Я видел там, далеко, тысячи игр в солдаты, когда самых слабых вынуждали изображать неприятеля... Я видел в Германии игру в Кюртена, убийцу женщин и детей, снискавшего печальную известность своей жестокостью. Видел... игры «в фабрику», обязательно кончающиеся несчастным случаем... но в первую очередь снова и снова игры в войну.

В какую же из этих игр играют сейчас эти два сталинградских мальчика?»

И когда Фучик спросил: «Во что вы играете? — он услышал в ответ:

— Мы не играем.

Они не играют. А что же они в таком случае делают?

— Мы строим.

— А что вы строите?

— Ну... конечно... «Тракторстрой!»

Но меня мучил еще один, всего один вопрос. Зачем вы строите тракторный завод? Для чего вам нужен трактор? И зачем только я об этом спросил! Уважение обоих мальчиков я утратил окончательно. Им-то было хорошо известно, для чего они строят.

Их игра была точным «зеркалом общества», где с малых лет в человеке раскрываются созидательные силы» [2].

Следовательно, игра только тогда становится достоянием ребенка, когда в ней отражается близкая ребенку жизнь, окружающая его действительность. Принимаются только те игры, которые волнуют детей, дают им возможность пережить в играх то, что переживают взрослые, приближают их к жизни взрослых.

Наряду с положительными играми у наших детей могут возникнуть и отрицательные. Возникновение отрицательных игр обычно объясняется дурным влиянием среды, которая окружает ребенка. Иногда пережитки прошлого еще имеют место в семейном быту. Ребенок видит это плохое и порой отражает его в своей игре.

Общая характеристика развития игры младшего школьника

Поступление в школу и учение в школе не прекращают игровой деятельности ребенка, изменяется только содержание игры и ее направленность. Развитие сюжетов детских игр идет от бытовых игр к играм с производственным сюжетом и, наконец, к сюжетам, отражающим общественно-политические события, т. е. связано с расширением кругозора ребенка и его жизненного опыта (Д. Б. Эльконин) [8]. Это положение подтверждается специальным исследованием (Е. С. Махлах) [5] по распределению сюжетно-ролевых игр в школьном возрасте.

По данным Е. С. Махлах, во всех возрастах в играх преобладает героический сюжет и чем старше школьник, тем более заметным становится это преобладание. Затем следуют игры с отражением популярных специальностей. Отмечается, чем старше школьники, тем менее значительное место у них занимают сюжетные игры, их заменяют игры с правилами и спортивные игры.

У детей I класса значительное место в игре начинает отводиться школе и учению. Дети учат кукол, учат дошкольников, учат животных, обучают друг друга. В игру вводятся эпизоды из школьной жизни: прием у врача, медосмотр, рентген и др. Новые отношения, которые возникли в школе в процессе учения, новая деятельность находят свое отражение в игре.

Школьной тематике отводится много места в играх детей I класса, меньше — II, а у школьников III класса игры со школьной тематикой исчезают.

Это объясняется тем, что пропадает острота новизны, школа дает много возможностей пережить все «школьное» непосредственно в жизни и, самое главное, другая тематика начинает более отвечать возросшим познавательным интересам детей.

Чем старше школьники, тем большее значение приобретает познавательный характер творческой игры, в игре скрыто или открыто ставится цель познать, осознать новое, совершенствовать познанное. Все это происходит под влиянием школы и учения.

У детей I—II классов продолжаются бытовые творческие игры, связанные с жизнью семьи, отражающие семейные отношения. Наряду с этим развертывается игра, отражающая трудовую деятельность людей, их трудовые отношения. В играх школьников отмечается более развернутый, чем у дошкольников, сюжет и основное внимание обращено не на действия людей, а на их отношения, чувства и переживания. В игру вносится больше импровизации, она не ограничена строгими рамками повторения и воспроизведения виденного, а дополняется материалом из прочитанных книг, из разговоров взрослых.

Ученики I—II классов любят игры с куклами и игрушками; в III—IV классах дети уже реже увлекаются подобными играми. Только сложная сюжетная игра, приближенная к жизни, дающая возможность исполнителю роли поставить себя в наиболее близкие к действительной жизни условия, может удовлетворить детей III—IV классов.

Развитие игры решается ее активным ролевым выполнением, дающим возможность пережить и перечувствовать события, и всем поведением играющих в процессе игры, слаженностью их действий, проявленными ими знаниями, умениями, ловкостью.

В игре все большее значение начинает приобретать коллектив. У детей I—II классов коллектив неустойчив. Неустойчивы и игровые коллективы. У учащихся III—IV классов создаются более прочные игровые коллективы и возникают более тесные товарищеские отношения. Введение игр с разделением на партии, борьба в соответствии с правилами — все это возможно лишь тогда, когда ребенок научится вести себя в коллективе, когда он чувствует ответственность перед товарищами, умеет себя сдерживать, подчинять свое поведение правилу (Л. И. Божович) [1].

У младших школьников индивидуальные игры, игры вдвоем, втроем — частое явление. Иногда подобным маленьким группам отдается предпочтение перед большим игровым коллективом. У учащихся III—IV классов отмечается рост коллективной игры и стремление к большому игровому коллективу.

В этом возрасте воспитывается умение считаться с коллективом, подчиняться коллективу. Это и понятно — школьная жизнь организует коллектив, учение и общественная деятельность его укрепляют; особенно значителен рост коллективизма у учеников III—IV классов, когда они включаются в работу пионерской организации. Пионерская жизнь, коллективные пионерские игры способствуют созданию крепкого игрового коллектива. Растет количество коллективных творческих игр с привлечением большого числа участников. В свою очередь хорошая игра способствует созданию крепкого коллектива.

Общность переживаний и чувств в процессе игры способствует созданию коллектива и развитию коллективной игры.

Иногда в игре раскрываются такие стороны характера ученика, которые бывает трудно заметить, наблюдая его в учебной и трудовой деятельности. Приведем высказывание учительницы Л. А. Кротовой, вместе с которой мы наблюдали за ее учениками во время игры в пионерском лагере. «Я не узнала многих своих ребят. Леня, всегда тихонький такой и скромный, а здесь я его не узнаю — вожак, самый активный, а как его все ребята слушаются, ну откуда это у него все взялось! Никогда не думала, что он такой. Ну, а Володя, мой отличник, ничего не может делать, все он ошибается да другим мешает, а я-то думала, что он авторитет для ребят, а они над ним только подсмеиваются. Он только языком болтать умеет». Так наблюдения за школьниками во время игр помогли учительнице лучше узнать своих учеников и «открыть» у них такие черты, которые она не могла увидеть в школе.

В процессе сюжетной игры дети 10—11 лет становятся способными на протяжении всей игры иметь в виду ее конечную цель, хотя игра носит сложный характер и содержит ряд отдельных сюжетов. Отдельные эпизоды игры связываются ребенком в единую игру.

Игры школьников, по сравнению с играми дошкольников, в меньшей степени содержат сказочные, нереальные элементы и приближаются к жизни. Дети прекращают играть в то, во что они перестают верить: в деда-мороза, кормление кукол и т. д.

Развитие сюжетной и ролевой игры приводит к новым разновидностям этих игр — к драматизации.

Ученики I—II классов еще продолжают интересоваться играми с песнями и хороводами, ритмическими играми, играми с подражаниями движениям и крикам животных; дети охотно играют в них в школе и вне школы. Дети младшего школьного возраста любят играть в театр, устраивают импровизированные постановки с заимствованием сюжета из пьес, рассказов. В процессе «постановок» дети берут на себя выполнение определенных ролей. Исполняя роль, они переживают то же, что переживает изображаемое ими действующее лицо, и тем самым лучше познают отношения людей.

В творческой ролевой игре часто содержатся правила, эти правила определяются условиями игры, сюжетом, который разыгрывают ребята, ролью.

Игра с правилами без сюжета начинает занимать все большее место в игровой деятельности учеников III—IV классов и приводит их к спортивной игре. В спортивной игре устанавливаются строгие правила, но, помимо этого, большое значение в них приобретает момент соревнования.

Спортивные игры, хотя и ограничены правилами, дают возможность игроку широко проявлять свою инициативу; меняющиеся условия игры требуют от игрока сообразительности, быстроты, ловкости. Игрок должен согласовывать свои действия с действиями товарищей, разгадывать их замыслы и тактику ведения игры. Наиболее распространенными спортивными играми являются: футбол, волейбол, баскетбол, теннис, городки, хоккей, лапта.

В спортивных играх ребята учатся вести себя в игровом коллективе: оказывать поддержку товарищу, согласовывать свои действия с действиями коллектива и предугадывать ход событий в игре.

У учеников I—II классов в подвижных играх преобладает личная ответственность, однако и в этих играх начинают постепенно вводиться коллективные действия. Совместные действия у первоклассников обычно еще плохо согласованы даже в простых играх. Мы пробовали предварительно при проведении подобной игры устанавливать договор, в соответствии с которым можно действовать в игре. Учитель разъяснял все пункты договора, но как только начиналась игра, она так захватывала ребят, что они забывали слова учителя, и его напоминания помогали мало. Если требования проводились настойчиво, то игра или свертывалась, или совсем прекращалась.

Чем старше дети, тем все большее и большее место занимает в игре соревнование. Вначале игры, главным образом, носят характер борьбы за личное первенство. В коллективные игры с разбивкой на партии дети начинают играть позже.

Дети особенно охотно играют в те спортивные игры, которыми увлекаются взрослые. Для проведения своей игры они стремятся создать такие условия и установить такие правила, которые приближали бы их игру к игре взрослых. Это положение мы проверили на практике, предлагая детям новые игры, в которые они вначале не хотели играть. Но как только в эти игры стали играть взрослые, начали играть и дети, без всякого побуждения с нашей стороны. Так ребята стали играть в городки, лапту.

У детей младшего пионерского возраста появляется интерес к футболу, волейболу, хоккею, но развернутой игры еще нет, так как ребята не владеют нужными навыками, умениями, не могут освоить правила игры.

Спортивные игры могут возникнуть у детей и под влиянием стремлений познать свои силы и возможности, проверить себя, «могу ли я это сделать?» Выполнив задуманное, ребята с удовлетворением отмечают, что они могут, и ставят перед собой новые задачи.

У детей III—IV классов движения в спортивных играх становятся быстрыми, ловкими, согласованными. Усложнение игры требует умения согласовывать свои движения и действия с действиями других участников игры. Начинается развитие коллективной игры. Развивается умение подчиняться коллективу, действовать в коллективе, бороться за честь коллектива, поддерживать товарища, проводить согласованные и совместные действия.

Под влиянием занятий физкультурой в школе у учащихся вырабатываются необходимые для игроков качества: они овладевают прыжками, метанием, приобретают смелость и сноровку, ловкость и быстроту. Ответственность за выполнение правил игры воспитывает честность, искренность и принципиальность.

Спортивные игры дают большое удовлетворение ребенку потому, что он познает радость общей борьбы и победы.

Особенности сюжетной игры младшего школьника

По вопросам игры младших школьников нет специальных исследований, имеются лишь некоторые работы описательного характера. Эти работы не дают достаточного материала для психологического анализа игр младших школьников, поэтому мы основываемся главным образом на данных нашего исследования.

На протяжении ряда лет нами проводились специально организованные, экспериментальные игры в пионерских лагерях. Целью работы было установить некоторые особенности развития игры в младшем школьном возрасте, сравнив учащихся двух возрастов (8—9 и 10—11 лет), определить воспитательное значение игры и ее воздействие на личность ребенка. Для этого были организованы игры, проводимые детьми по их желанию; мы принимали непосредственное участие в игре и вели наблюдения.

Ниже приводим описание одной из таких игр, игры в «геологов».

Игра проводилась с детьми 8—9 лет. Вблизи пионерского лагеря проводила работу партия геологов. Мы условились с геологами о том, что они встретятся с ребятами. Геологи прислали ребятам письмо, пригласили их к себе, но где они находились — это было неизвестно. Их надо было найти. Некоторые сведения давались только о начале пути, дальнейший путь надо было искать по знакам, показывающим его направление.

Состоялось решение: идти к геологам и по дороге играть в геологов, разделившись на две группы, по десять человек в каждой. Первая группа должна вести разведку; ее задача — проложить путь «экспедиции», а вторая группа будет вести «геологические изыскания».

В начале пути игры не было — ребята совершали поход, но не играли. Игра началась постепенно, когда дети начали входить в свои роли «геологов». Вскоре в игру включились все.

Володя Гирин — «начальник партии», со своими «геологами» вел разведку «недр земли». Отряд продвигался по каменистому берегу Волги. На высоком берегу встречались углубления, образуя глубокие пещеры. Володя под руководством пионервожатого организовал ребят на поиски минералов, обращался к ним, как к геологам, выполняющим ответственное задание. Под влиянием беседы о поиске алмазов, которую проводили с ребятами, игра принимала определенное направление.

«Ребята, за мной,— кричит Володя,— мы нашли клад, здесь те самые алмазы, которые мы ищем». И вот «группа отважных» (главным образом ученики второго класса) устремляется за Володей. Они бегут к пещере, но останавливаются около ее края, не решаясь пройти вглубь. Но Володя преодолевает свой страх и направляется в пещеру. Начинаются поиски, ребята с увлечением раскапывают мелкие камни, разбредаясь вокруг пещеры. Раздается крик «Ура!», его подхватывают все ребята — найден «алмаз». В руках у Володи был хорошо сохранившийся белемнит. Эта находка вызвала всеобщий восторг, и все участники «экспедиции» включились в поиски «алмазов». Игра шла оживленно: слышались «взрывы», происходили «обвалы», не обошлось и без «жертв», и «врачи» приступили к своей работе. Но несмотря на трудности, «смелые исследователи» были неустрашимы.

Первая группа шла впереди и отыскивала дорогу. Игра началась только тогда, когда надо было найти камень, под которым находилось письмо, где был дан маршрут дальнейшего похода. При розыске встретились трудности, однако письмо нашли. Когда вскрыли письмо, эти трудности еще больше увеличились, интерес к игре пропал, только вмешательство старших и включение их в игру дало возможность продолжать дальнейшие розыски пути. Целостной игры не получилось, были отдельные эпизоды, которые разыгрывались ребятами.

Если эпизод был интересен и все было доступно и понятно ребятам, игра протекала оживленно, если этого не было, то ребята или отказывались играть, или играли очень вяло, точнее сказать, вяло выполняли распоряжения взрослых. Это была не игра, а выполнение подчас очень неприятных обязательств. Были случаи, когда ребята отказывались выполнять то, что от них требовали, ссылаясь на то, что они этого не могут выполнить и пускай это выполняют другие. Там, где было интересно, игра проходила с большим оживлением.

Интерес к игре начал еще больше пропадать, когда возникла усталость. Появились жалобы: «Пить хочется», «Мне жарко», «Устал, скоро мы придем?» Только руководство взрослых и создание ими новых острых и интересных ситуаций игры дали возможность довести игру до конца, или, точнее сказать, довести «экспедицию» до конечной цели.

В процессе игры отмечалась быстрая отвлекаемость от целей игры: ящерица и погоня за ней, яркая птичка, белка — все это настолько захватывало ребят, что они забывали о проводимой игре. Ребят интересовала не конечная цель, о ней они и не вспоминали, их привлекало интересное окружение, интересные эпизоды.

В процессе игры у детей ярко выразилось стремление перейти от действительного к условному действию. Когда надо было переходить речку по бревну, а уже чувствовалась усталость, то ребята предложили: «Давайте речку перейдем босиком, а сами будем считать, что перешли ее по бревну», — и это было поддержано некоторыми ребятами с нескрываемым восторгом. Условность действий порой является необходимой и обеспечивает успех игры.

Успех игры при отыскивании «алмазов» был обеспечен тем, что условия игры не требовали действительного и непременного выполнения всех действий, их можно было заменить словами или условным выполнением. Володя заявил: «Сейчас будет взрыв». Все ребята насторожились. «Ложись! — кричит Володя.— Бум! Бум!» Володя ударяет палкой по камню, камень с шумом летит вниз и с плеском падает в реку. Во время «взрыва» все дети лежали на земле, а некоторые из них зажмурили глаза. «Взрыв» окончен. Все облегченно вздыхают, «взрыв» удался на славу.

Пошли дальше. Но вот на пути «новое препятствие».

«Осторожнее! — кричит Витя Лесной. — Мы проходим опасное место, сейчас будет обвал, проходите осторожнее». Пройти не успели, «обвал» застает наших «исследователей». Эффект обвала создается криком, шипением, бросанием камней. Но все довольны, обвал был замечательным. Условность вполне устраивает ребят и способствует развитию игры.

У разведчиков дело обстоит хуже — там нельзя вводить условных действий — знак нужно непременно найти и указанное действие надо непременно выполнить: следует идти туда, куда указано, отходя от хорошей дороги.

Встреча с геологами оживила ребят, они с большим интересом слушали рассказ геологов, показывали им свои находки.

Анализируя материалы, полученные в результате экспериментальной игры, можно сделать некоторые выводы: детям 8—9 лет еще трудно дается самостоятельная организация и проведение сложной сюжетной игры.

Дети не восприняли игру как целое. В своих воспоминаниях и рассказах они говорили лишь об отдельных эпизодах. В последующих играх они переигрывали и воспроизводили отдельные из этих эпизодов, а не всю игру, конечная цель игры была совершенно забыта. Попытка связать разные эпизоды в одно целое и объединить их вокруг одной сюжетной линии не увенчалась успехом, чувствовалась какая-то искусственность, создаваемая и придуманная нами, но не принимаемая детьми. Однако взятая на себя ребенком роль может сохраняться на протяжении всей игры и определять действия и поведение его в различных ситуациях.

В игре детей 8—9 лет проявилось характерное и для дошкольников стремление заменить реальное действие условным. В игре в «геологов» условность действия возникла по двум причинам: в одном случае — как следствие слабости, нежелания совершать действие, требующее напряжения, «опасное» действие (перейти речку по бревну, совершать большой обход), в другом случае — тогда, когда невозможно это действие провести в игровой ситуации так, как это бывает в жизни (взрыв, обвал).

Условное действие в первом случае указывает на некоторую физическую слабость детей, а во втором случае — на их изобретательность, деятельность воображения.

Характерно, что в тех случаях, когда игра захватывает ребенка, он как бы перевоплощается и действительно живет той жизнью, в которую попал, играя. Дети искренне радовались найденным «алмазам». «Взрыв» переживался как действительный, настолько эмоционально воспринимали это событие «подрывники» и «геологи».

В процессе игры проявились и такие особенности детей данного возраста, как неустойчивость их интересов, быстрая отвлекаемость на предметы и явления, не имеющие отношения к игре, — в это время детьми забывается взятая на себя роль и обязанности по игре. Все это указывает на то, что в данном возрасте еще слабо развита произвольность действий, которая нужна и в игровой деятельности детей. Внимание их очень неустойчиво даже при наличии интереса. Интерес к игре возрастает, если в процессе игры возникает необходимость в активной деятельности и участники игры имеют определенные роли, понятные детям.

Положительное отношение к игре возникает тогда, когда дети знают, что нужно делать тому человеку, роль которого они на себя приняли, и для разыгрывания роли и сюжета создается соответствующая, понятная детям обстановка (например, поиски «алмазов»). Необходимо также, чтобы у детей имелись соответствующие знания и сведения о событиях, которые имеют место в игре. Если знаний, которые требуются для развертывания игры, нет, сведения об обстановке отсутствуют, тогда игра прекращается.

Можно было наблюдать, как в процессе игры проявлялись волевые качества у тех детей, которые в обычной обстановке их не проявляли. Дети преодолевали страх (при входе в пещеру), преодолевали чувство брезгливости и неприязненного отношения к некоторым предметам (брали камни, покрытые мхом и сырыми водорослями, жуками и червяками), проявляли решительность и смелость (при переходе по бревну).

После проведенных нами игр дети самостоятельно замечали ориентиры, используя свои наблюдения при возвращении домой, когда нужно было определять дорогу. У них появилась ориентировка на местности в несложных условиях, расширились понятия и представления о близком и далеком: «Это дальше, чем мы в тот раз ходили», «Это ближе, чем до болота дойти», «Это расстояние больше, чем до железнодорожной будки, а до будки 3 километра, значит, нам идти больше трех километров», «Мы в тот раз шли час, а теперь, говорят, больше часа надо идти, значит, надо пройти больше, чем в тот раз», — говорили ребята.

В результате игры появились новые отношения в коллективе — отношения дружбы, взаимопомощи, взаимопонимания.

Мы пробовали вносить в игру исторические сюжеты. Однако познания учеников 8—9 лет еще не дают возможности организовать подобные игры, они не понимают тех отношений, которые складываются между историческими лицами, им не понятны их поступки, чувства, переживания.

С пионерами 10—11 лет проводилась та же игра, что и с детьми 8—9 лет. Предварительная работа проводилась по тому же плану. Мы стремились максимально сохранить правила и условия проведения игры этих двух групп, чтобы была возможность провести сравнение и на основе этого установить то новое, что появляется у детей в старшей группе и что исчезает из их игры.

По отбытии из лагеря Витя Соболев, выбранный начальником группы разведчиков, заявил: «Нам особенно прохлаждаться нечего, надо быстрее браться за поиски маршрута, собирать минералы и чтобы до жары не только попасть к геологам, но и работу у них закончить». Ребята согласились с этим предложением и энергично принялись за розыски письма и знаков. У многих мальчиков оказались с собой компасы, и они старались применять их как можно чаще.

После того как было найдено письмо под камнем и был объявлен маршрут, началось обсуждение, как следует лучше и ближе пройти к цели, чтобы сократить время и расстояние. Спорили, доказывали. Наконец, пришли к общему решению. Указания идти по компасу или по солнцу вызывали оживление игры. Дети стремились выполнять все как можно ближе к действительности, избегая всяких условных действий, точно соблюдая установленные правила.

Движение совершалось строго по маршруту. Впереди шли наиболее слабые девочки, сзади всех шли наиболее сильные и выносливые. Необходимо сделать разведку, осмотреть местность с деревьев. Командир дает приказание, и его немедленно выполняют. Подошли к переправе через речку. Препятствие не только не вызывает снижение интереса к игре, а, наоборот, повышает интерес. Усталость не мешает продолжать игру, отдельные эпизоды игры разыгрываются с подъемом. Устраивают привал, это вводится как непременная часть игры: так делают все исследователи. Для привала отыскивается место с соблюдением правил, чтобы было сухо, была вода, была тень и т. д. На привале экспедицию осматривает «врач», оказывает необходимую помощь, которая действительно была нужна некоторым детям. Игра все время переплетается с действительностью.

Успешно развертывалась игра у другой группы детей, у «геологов». Они собирали «алмазы», стали учеными, изучающими окаменелости. Некоторые познания в области палеонтологии, которые имелись у ребят, превратили экспедицию в искателей древних животных и растений (фантазия переплеталась с действительностью). Были найдены интересные отложения ракушек, растений, белемниты — все это рассматривали в лупы, исследовали.

В пещерах нашли «остатки мамонта», «его кости». Здесь, конечно, проявлялась деятельность фантазии, многое было заимствовано из прочитанных книг.

Когда вошли в лес, то начали искать «метеориты». Начальник отряда стал «известным исследователем Л. А. Куликом». Искали тунгусский метеорит. Приходилось порой поражаться тому, как быстро дети запоминали то новое, которое узнавали от других детей и старших, например сведения о тунгусском метеорите. В начале пути, когда впервые зашел о нем разговор, не все знали о том, как, где и когда упал метеорит, что такое метеорит и с какой целью проводилась экспедиция Л. А. Кулика.

Пришли к геологам. Они встретили ребят радушно. Первым вопросом, с которым обратились к ним ребята, был: «Чем мы вам можем помочь? Вы об этом нам писали!» Ребята очень охотно стали помогать геологам разбивать палатки. С большим интересом слушали рассказы геологов. Один из геологов рассказал о своей работе в тех местах, которые показаны в кинокартине «Пржевальский», другой рассказал о тунгусском метеорите и о тех местах, где он упал. С большим интересом знакомились дети с инструментами геологов.

На протяжении ряда дней после похода-игры ребята охотно играли в «геологов».

Возникает вопрос, была ли эта игра, или это был поход, прогулка. Ответ может быть только один — это была игра, характерная для данного возраста, когда игры тесно переплетаются с действительной жизнью. Дети играли: они не были пионерами, а были «геологами», имели определенные роли, разыгрывали определенные сюжеты, даже когда переходили к трудовым операциям — они были в игровой ситуации.

Безусловно, во всяком походе есть много игровых моментов, во всякую детскую прогулку вплетается игра. Трудно установить для детей границы игры и вряд ли это целесообразно делать.

Материалы исследования экспериментальных игр, которые были проведены с детьми 9—11 лет, дают возможность установить воспитательное значение сюжетной игры.

Мы могли наблюдать влияние сюжетных игр на формирование детского коллектива. До проведения игры в пионерском лагере не было коллектива, в результате игры создался дружный коллектив.

Подобные игры дают возможность детям осознать значение и роль товарища в то время, когда совместно совершается общее дело, когда товарищи должны поддерживать друг друга. Многие дети подружились во время игры, и некоторые из них сохранили дружеские отношения и после лагеря.

В процессе игры сглаживались отрицательные черты характера некоторых детей. Мы здесь имеем в виду застенчивость, капризы, обидчивость, заносчивость. Игра помогла ребятам почувствовать себя членами коллектива.

Были созданы такие условия, в которых благоприятно раскрывались организаторские способности ребят, формировалось умение сдерживать себя, проявлять настойчивость, решительность. В игре ребята учились и подчиняться и выступать в роли начальника. То, что было заложено в игре, затем в известной мере было перенесено в лагерную жизнь, помогло организации отрядов, укреплению дисциплины.

Игра использовалась нами как метод воспитания нравственных и эстетических чувств. Дети учились видеть и любить родную природу.

Яркие картины природы оставляют глубокий след на всю жизнь и всегда приятно волнуют человека при воспоминании о пережитом, в чем мы убедились, когда встретились с нашими «геологами» в московской школе: с каким удовлетворением вспоминали они игры у костра на берегу Волги.

Мы заметили, что после ряда игр в природе у ребят исчезло равнодушие к красивому, появился интерес к живописным краскам леса, реки и т. п. В речи детей мы стали слышать ласковые выражения о природе: «Смотри, березка белая стоит у дороги», «Липонька кудрявая распустилась», «Плачут ивы плакучие», «Гремит и звенит ручеек» и др.

Безусловно, что воспитанию у детей чувства прекрасного способствовали не только игры, но и прогулки, беседы, книги. Но организованные игры создавали для этого наиболее благоприятную обстановку.

Игра помогла детям осознать общественную жизнь и трудовые отношения людей. Начались беседы на тему: что можно делать в лесу, как можно его использовать в хозяйстве. Однажды вечером зашел разговор о том, что на берегу лесной речки, там, где она впадает в лесное озеро, хорошо бы построить санаторий, спорили, каким он должен быть. Узнав, что в болоте есть торф, ребята стали думать о возможности его использования.

Игра дала материал и для развития познавательного интереса. В библиотеке возрос спрос на книги о жизни зверей, о природе, о Волге, о лесе, торфе, электричестве. Дети задавали много вопросов взрослым. Игра обогащала и расширяла их умственный кругозор, ребята овладели новыми понятиями, приобрели новые познания.

В процессе игры развивалась наблюдательность детей, уточнялось восприятие. Например, во время игры ребенок слышит крик «зверя». Надо узнать, где кричит «зверь», в какой стороне, близко или далеко. Это приучало к дифференцировке воспринимаемых звуков, требовало умения сопоставлять, сравнивать, обобщать. Например, по шуму воды и по ощущению сырости узнавали близость реки и стали различать новые запахи: сухого сена, сырости, запах цветов, деревьев.

Следовательно, направленные игры, руководимые взрослыми, могут оказывать большое влияние на всестороннее развитие личности ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Божович Л. И.* Общая характеристика детей младшего школьного возраста. «Очерки психологии детей». М., изд-во АПН РСФСР, 1950.

2. *Герасимова В.* Наш плодоносящий сад. «Литературная газета», 31.VI.1955, № 64.

3. *Леонтьев А. Н.* Психологические основы детской игры. «Советская педагогика», 1944, № 8—9.

4. *Макаренко А. С.* О воспитании молодежи. М., Трудрезервиздат, М., 1951.

5. *Махлах Е. С.* Творческие игры в младшем школьном возрасте. Автореферат дисс. М., 1956.

6. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. Глава об игре. М., Учпедгиз, 1940.

7. *Терский В. Н.* Игра в практике А. С. Макаренко. «Советская педагогика», 1957, № 6.

8. *Эльконин Д. Б.* Психологические вопросы игры дошкольника. «Дошкольное воспитание», 1947, № 1.

Н. А. ЧЕРНИКОВА

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

I

Литературное творчество детей — деятельность, в процессе которой школьник приобретает определенные навыки, дисциплинирует мысль и совершенствует речь. Однако мы рассматриваем работу детей в литературных кружках не как «литературное творчество» в собственном смысле слова, а как один из видов учебного труда. Впервые такое определение детского литературного творчества было дано в исследовании С. Ф. Козлова, который пишет: «Детское литературное творчество нужно рассматривать как один из видов детского учебного труда или одну из форм творческой самодеятельности, которая у детей младшего возраста носит характер игры... детское творчество и творчество писателя, как трудовая деятельность, различаются между собой именно по их общественному значению. Дети... только учатся создавать различные ценности, в том числе и литературу» [2, стр. 79].

Противоположную точку зрения мы находим у зарубежных психологов, определяющих детское литературное творчество как спонтанный процесс, протекающий независимо от условий обучения. Первая попытка собрать материал детских поэтических произведений была сделана Дироффом в его книге «Душевная жизнь ребенка» [8]. Исследованию подвергалась довольно богато представленная литературная продукция и импровизация детей от 2,5 до 15 лет. Автор устанавливает несколько обособленных периодов литературного творчества детей, возникающих как следствие «закона духовного развития».

Наиболее значительным по объему собранного фактического материала и статистических данных является исследование Гизе «Свободное литературное творчество детей и юношества» [9]. Материал этого исследования очень обширен, автор собрал несколько тысяч стихотворений, рассказов, очерков и других видов литературной продукции детей и юношества от 6 до 19 лет. Гизе останавливается на характеристике некоторых возрастных особенностей данной творческой деятельности, указывая на изменения формы и содержания на различных ступенях развития. В своем исследовании он широко пользуется статистическим методом. Устанавливая преобладающие темы и формы произведений для того или иного возраста, Гизе, так же как Вундт и Рибо, рассматривает творческий процесс, как развивающийся спонтанно.

Примером монографического исследования в этой же области может служить работа Циллиг «К психологии поэтического творчества ребенка» [10], проведенная на анализе творческой продукции одного ребенка — девятилетней девочки, одаренной в области литературы. Свои наблюдения за этой девочкой Циллиг проводила в течение ряда лет, в связи с чем в этой работе рассматриваются некоторые возрастные изменения процесса и продукта литературного творчества ребенка. В заключение автор подчеркивает, что побуждение к творчеству у этой девочки внутренне обусловлено и не было подчинено никакому влиянию среды.

Из русских работ по проблеме психологии детского литературного творчества надо назвать книгу И. М. Соловьева «Литературное творчество и язык школьного возраста» [4]. Автор под влиянием идеалистических воззрений рассматривает развитие детского литературного творчества как результат воздействия неизменной среды и наследственности.

За последнее время вышло две работы: С. Ф. Козлова [2] и Н. А. Черниковой [6]. Эти работы рассматривают детское литературное творчество как своеобразный процесс отражения реальной действительности.

Литературное творчество уже и в младшем возрасте представляет собой относительно сложный процесс. Оно требует известного развития воображения, которое зависит от разнообразия запаса впечатлений и определенного уровня развития мышления и речи. В литературной самодеятельности младших школьников имеют место следующие элементы художественного творчества: рифма, размер, попытки давать образные описания. Однако все это выполняется далеко не совершенно.

Из детского литературного творчества мы выделяем словесные импровизации, которые характерны для дошкольников, но встречаются и у младших школьников. Словесные импровизации в раннем возрасте выражаются главным образом в придумывании стихов и рассказов.

Рассмотрим случаи первых попыток словесных импровизаций у детей еще до поступления в школу. Анализ этих случаев поможет нам понять изменения в детских попытках литературной самодеятельности, которые возникают у школьников в связи с коренными изменениями условий их жизни. У средних и старших дошкольников попытки импровизировать стихи и рассказы носят характер игры. Устные импровизации встречаются у многих дошкольников. Они увлекаются ими так же, как характерным для этого возраста процессом рисования. Здесь важен и интересен для детей не столько результат, сколько самый процесс. Этот период устной импровизации имеет место до начала первых попыток записи.

Уже в дошкольном возрасте у детей возникает интерес к слову. Многие дети, имея уже достаточный запас слов, начинают интересоваться их сочетаниями и прежде всего рифмой. Подбирая рифмующиеся слова, они переходят к более сложным словосочетаниям. Распространенным среди детей дошкольного возраста является придумывание двустиший и четверостиший. Эти импровизации обычно включаются в игровой процесс, часто произносятся со смехом и тут же забываются.

В более поздний период развития ребенок в своих импровизациях уже не ограничивается звуковой и ритмической стороной. Относительно рано появляется в детских импровизациях определенное содержание. Этот период развития словесных импровизаций дошкольников можно назвать периодом констатации фактов, которые ребенок наблюдает в действительности. На этой ступени развития в возрасте 2—3 лет ребенок еще не умеет повествовать о событиях, он только указывает на наличие предметов, перечисляет их.

Большое влияние на импровизации оказывают рассказы из детских книг, сказки, стихи, песни, которые слышат дети.

Почти все исследователи в данной области отмечают, что большинство детей начинает писать не с прозы, а со стихов. Мы еще не имеем достаточно данных для объяснения этого факта. Предпочтение сочинять стихи в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте объясняется может быть тем, что детская литература, особенно для дошкольников, преимущественно написана стихами. Факт преобладания стихов в литературном творчестве детей младшего возраста был обнаружен в наших исследованиях, а также в исследованиях С. Ф. Козлова: «Из 452 человек, уже занимавшихся литературным творчеством, первый раз пробовали писать стихами 328 человек, прозой — 124 человека» [2, стр. 89]. В нашем исследовании было установлено, что из всех школьников, участвующих в работе литературных кружков, только 10—12% начинали свою литературную деятельность с прозы, остальные 90% — со стихов или только попыток сочинять рифмованные строки.

II

При поступлении ребенка в школу учебная работа первого года обучения настолько поглощает внимание учащихся, что словесные импровизации, как некоторая разновидность игровой деятельности, перестают их занимать.

Вместе с тем дети еще не настолько владеют техникой письма, чтобы фиксировать сочиненные ими стихи и рассказы на бумаге. Письменная речь еще не получила достаточного развития и затруднена овладением каллиграфией. Внимание всецело сосредоточено на процессе выведения букв и не фиксируется в должной степени на содержании письменной речи.

На основании биографических данных пятисот учащихся I класса мы установили, что среди них довольно редко встречаются школьники, которые пишут стихи и рассказы. В среднем из 42 учащихся I класса 3—4 человека пишут стихи. Есть первые классы, в которых совсем нет учащихся, пишущих стихи и рассказы.

Однако среди первоклассников есть дети, которые в течение года пишут два-три стихотворения или несколько маленьких рассказов. Рассмотрим характер изменений, происходящих в подобных творческих попытках учащихся I класса по сравнению со словесными импровизациями старших дошкольников. Эти изменения касаются прежде всего содержания. В содержании стихов первоклассников появляется отражение последовательности течения того или иного события, что составляет существенный признак повествования. Повествованию и описанию дети учатся в школе уже с первого класса, читая небольшие рассказы из «Книги для чтения» и получая от преподавателя задание пересказать прочитанное. Изменяются темы стихов и рассказов. Объясняется это тем, что дети попадают в другие условия жизни. Они становятся учениками, их день включает в себя существенные элементы нового образа жизни, именно занятия на уроках в школе и приготовление уроков дома, а также выполнение некоторых заданий по общественной работе, например, дежурство в классе, участие в оформлении стенной газеты и др. Эти обстоятельства получают отражение в их творчестве.

Младшие школьники доступными им средствами начинают отражать в своих стихах и рассказах важные общественные события, волнующие всех граждан нашей страны. Например, ученица I класса Ч. Р. сочинила в День Победы 9 мая 1945 г. четверостишие, озаглавленное словом «Победа». Конечно, это событие Ч. Р. не сумела отразить как должно, а остановилась лишь на одной конкретной частности, не передав существенного. Однако основное, что отличает это четверостишие от импровизаций, сочиненных ею еще до поступления в школу, — это отражение большого события, имеющего общественно-политическое значение.

Первоклассники пишут о школе, товарищах по классу, героях, праздниках и о природе, отражают как умеют события окружающей жизни. Это обогащение содержания их стихов и рассказов возникает в результате влияния начавшегося обучения и воспитания в школе.

Для первоклассников особенно характерна тема о школе, об учебном годе. Содержание рифмованных строк на эту тему также отражает общественно значимые явления из жизни школьников первого класса и касается событий, тесно связанных с интересами первоклассников.

Т. С.— ученица первого класса—к концу учебного года сочинила стихотворение. В этом стихотворении как бы обозревается пройденный этап школьного обучения.

Учебный год

Пришли мы в школу маленькие,
Не знали ничего.
Мы даже не умели
Палочки писать.
Здороваясь с учителем,
Входить спокойно в класс
И просидеть без шума
Мы не умели час.
Но Софья Александровна
В такой короткий срок
Нас выучила правильно
По русскому писать,
Решать задачи трудные,
«Родную речь» читать.
И вот закончен год учебный,
Перешли мы во второй.
Скажем хором все спасибо
Нашей учительнице дорогой!

Несмотря на технические недочеты в рифме и ритме, здесь уже проявляется способность к обобщениям. Имеется общая мысль о том, что коллектив школьников, окончивших первый класс и благополучно перешедших во второй, чувствует и выражает благодарность учительнице за все, чему она их обучила в течение учебного года. Идейная содержательность этого стихотворения первоклассницы обнаруживает момент значительного морального развития — акт благодарности, обращенный к учительнице.

Однако было бы заблуждением считать, что школьники первого класса, в отличие от дошкольников, не отражают больше в своих рифмованных строчках моменты из своей жизни, связанные с игрой. Они отражают их, но иначе. В этом отношении показательно следующее маленькое стихотворение вышеупомянутой Ч. Р., ученицы I класса. Оно написано явно под влиянием известного стихотворения С. Я. Маршака. Но девочка не просто перефразировала отдельные предложения или списала их. Она внесла в свое стихотворение собственные выражения, проявила некоторую творческую изобретательность. Следовательно, несмотря на подражательный характер стихотворения, мы можем говорить здесь о творческом процессе. Такого рода заимствования характерны для младших школьников.

Мячик

Ах, мой мячик! Ах, мой мяч!
Ты зачем пустился вскачь!
Выкатился ты из рук,
Покатился, покатился.
И в канаву провалился — бух!

В этом стихотворении встречается типичный для младшего школьника недостаток — там, где рифма не заимствуется из какого-либо литературного образца, она или отсутствует, либо попросту плохая. Например, как в данном случае: «рук — бух».

На чередовании основных моментов содержания этого стихотворения, как и целого ряда других сочинений младших школьников, сказался результат первых шагов обучения. Из анализа многих стихотворений первоклассников мы делаем вывод об общем изменении логики построения их стихов по сравнению со словесными импровизациями старших дошкольников вроде следующего:

Гриб

Грибочек ты, грибочек
Расти всегда, всегда,
Расти ты под дубочком,
Расти ты под листочком.

В данном примере связь между отдельными предложениями лишь ассоциативная, а не логическая: «под дубочком» — «под листочком». Иная связь существует между строчками стихотворения первоклассников: в них уже одно действие вытекает из другого. В пяти строчках стихотворения «Мячик» выражена последобательность движения мячика, выскочившего из рук девочки. Это уже не беспредметное рифмование отдельной пары слов («пуля — муля», «Саська — Таяська») и не простое констатирование какого-либо факта в его статическом состоянии. Особенно отчетливо выступае различие стихотворений школьников I и II классов от импровизаций старших дошкольников при сопоставлении подобных сочинений, написанных на одинаковую тему.

Елка

Елочка, ты елочка,
Любимая моя,
Сегодня с песней радостной
На праздник к нам пришла.

(П. А., 6 лет)

Школьная елка

Мы встречали Новый год.
Нет елки нашей краше.
И веселый хоровод
Ведут ребята наши.
Весело и быстро пляшут наши ноги,
Вдруг выходит Мишка из своей берлоги.
Куклы испугались, сразу разбежались,
А снежинки белые, нарядные стоят,
На елочку, на елочку нарядную глядят.
За юность, за радость, за радостный смех,
За детство на свете счастливее всех.

(Л. А., I класс)

Елка

Что за шум, что за гром
Наполняет весь наш дом?
Елочка нарядная
В игрушках вся стоит она.
И вдруг неугомонная
Малюточка одна
Подходит быстро к елочке
И громко говорит:
«А почему на елочке
Та свечка не горит?»
Висят на елке яблоки,
И мандарин висит,
И песню тянут зяблики,
И Жучка голосит.
Висит тут все: хлопушки,
Петрушки и зверюшки,
Мышки деревянные,
Шарики стеклянные.
Наверху большой барабан
Весело качается,
А под елкой дед Мороз
Деткам улыбается!

(Б. Ж., II класс)

В этих стихотворениях детей различного возраста прежде всего бросается в глаза различие формы стихов. В дошкольном возрасте, как здесь представлено, имеет место типичная форма импровизации в виде четверостишия, почти без соблюдения рифмы. В данном случае есть одна, но очень плохая рифма: «Моя — пришла». В стихотворении школьницы I класса рифма есть, но не везде. Не всегда соблюдается одинаковый размер. В стихотворении учащегося II класса в отношении формы наблюдается значительный сдвиг к более успешному выполнению. Рифма здесь есть во всех строчках. Однако в размере еще встречается незакономерный разнобой, свойственный стихам учащихся младших классов. Особенно большая разница обнаруживается в содержании между четверостишием старшего дошкольника и стихотворениями младших школьников. В четверостишии дошкольника не содержится ничего, кроме констатации, что пришла любимая елочка. В стихотворениях школьников в обоих случаях содержание значительно расширено. Здесь фигурирует уже не «я» один, а «мы» — общая радость. В стихотворении второклассника много подробностей. В этих стихах школьников намечается стремление внести некоторую динамику — действие в виде повествовательных моментов: «Вдруг выходит Мишка из своей берлоги. Куклы испугались, сразу разбежались», «И вдруг неугомонная малюточка одна подходит быстро к елочке» и т. д.

В стихотворениях школьников I и II классов дается картина, образ нарядной елки, говорится о радости детей, но при этом отсутствуют образные выражения, употребленные в переносном значении. Нет ни сравнений, ни метафор, есть определения, но нет эпитетов.

В основном творчество первоклассников характеризуется изменением содержания, появлением темы о школе, о событиях, имеющих общественно-политическое значение. Анализируя стихи, сочиненные школьниками I класса, мы отмечаем также изменение логики изложения событий. В этом сказываются первые попытки перехода от простой констатации фактов к повествованию. В большинстве стихотворений младших школьников не выдержан размер. Таким образом, стихотворные строки часто переходят в прозу, например в приведенном выше стихотворении «Учебный год». Появляются подробности, которые не умеют наблюдать дошкольники. Однако часто главное, существенное еще не схватывается, не находит адекватного выражения.

Среди второклассников также сравнительно немногие пишут стихи и рассказы. Но зато возрастает продуктивность каждого из пишущих стихотворения. Вместо одного стихотворения в год они пишут от восьми до десяти стихотворений.

В содержании стихотворений школьников II класса еще нет большой разницы по сравнению со стихами первоклассников. В качестве новых моментов можно отметить, что развитие действия становится более определенным и появляется бо́льшая детализация в описании.

Девочка Л. А., ученица II класса, пишет посвящение матери, в котором дается сравнительно детальное описание зимы.

Зима

Зима наступила,
Выпал снежок,
Деревья без листьев,
Не зелен лужок.
Снегом все засыпано кругом,
Ниже стал как будто бы наш дом.
Поле белое и белый луг,
Снегом все засыпано вокруг.
. . . .
. . . .
Я смотрю, как падает пушистый снег,
Как он засыпает все и всех.
Я смотрю, как кружатся белые снежинки,
Как они садятся на ребячьи спинки.

У многих школьников II класса есть стихи на социально значимые темы, в которых они пытаются выразить свою любовь к Родине, свои патриотические чувства. Наряду с этими есть стихи о непосредственно пережитом новогоднем празднике, о любимых играх, о прогулках и т. д. Например, мальчик Б. Э. пишет стихотворение о деде-морозе.

В гости к нам пришел Мороз,
Добрый, добрый дед.
У него весь красный нос,
Ну, а сам он сед.
Детям он принес игрушки:
Куколки и погремушки...

Содержание этого стихотворения также отражает конкретные впечатления действительности, описание внешности человека, изображавшего на детском вечере деда-мороза с игрушками.

Девочка Т. С., стихотворение которой «Учебный год» было написано ею в первом классе, во втором продолжает писать на ту же тему, но уже по другому замыслу и с другим заглавием, свидетельствующим о развитии некоторой способности к обобщению и абстрагированию.

Мечта

Я маленькой была когда-то,
Мечтала в школу поступить,
Смотрела на ребят, на брата,
Как счастливы они,
Что ходят в школу в эти дни
И носят галстук на груди
и т. д.

Стихи школьников II класса значительно чаще, чем в I, посвящаются школе.

Во II классе мы уже можем встретить учащихся, сочиняющих небольшие рассказы. Среди этой прозы встречаются в виде исключения длинные повести. Так, например, мальчик К. М. сочинил приключенческую повесть в подражание произведению Марка Твена «Приключения Тома Сойера». В этой повести описываются приключения двух мальчиков, из которых один изображает самого автора с его жаждой путешествий по незнакомым странам. Другой мальчик — Л. А. — в этом же возрасте написал под впечатлением прочитанной повести Жюля Верна приключенческую повесть о путешествии на планету Марс.

Рассказы учащихся II класса обычно очень коротенькие, на самые различные темы. Таких рассказов довольно много во II классе написала девочка С. О. Приводим один из них.

Москва

Москва — крас [illegible] каждой мостовой горят огни. Куда ты ни зайдешь, везде знакомый дом. Москва — любимый город.

В этих нескольких строчках выражаются патриотические чувства, хотя еще и слабыми средствами. Ребенок не умеет пользоваться образными выражениями и владеет небогатым запасом слов.

У учащихся второго класса часто встречаются рассказы и стихи о природе.

Рассказ ученика Ч. А.

Прогулка летом

Один раз мы поехали на пруд. Там была лодочная станция. Мы взяли лодку и поехали кататься. Нам дали лодку на час. На пруду каталось много народу. Гребли я и моя сестра. Потом мы купались. Погода была хорошая. На берегу сидели рыболовы и удили рыбу. Потом мы пошли домой. Когда мы шли домой, по дороге собирали грибы.

Мальчик Ч. А. старался быть очень точным в своем описании пережитой им прогулки. Этот рассказ является образцом характерной для сочинений младших школьников протокольности изложения, констатации фактов, имевших место в действительности. Повествования второклассников лишены образных выражений, в них нет даже попытки дать образ. Однако это еще не значит, что эти учащиеся не имели бы возможности при содействии педагога овладеть некоторыми средствами языка в целях достижения хотя бы элементарного образного описания. Например, после наводящих вопросов педагога относительно подробностей окружающей природы Ч. А. вставил еще две фразы в свой рассказ. Непосредственно за предложением «Погода была хорошая» он дал следующее сжатое описание природы: «Вода блестела на солнце. Рядом с прудом росли ивы». Эти две фразы уже вносят некоторый элемент образности в описание. Но в первом варианте рассказа их не было, появились они лишь после указаний педагога.

В зависимости от развития письменной речи повышается наряду с ростом продуктивности качество выполнения поэтических сочинений. Форма четверостиший, которая довольно часто встречается в творчестве учащихся I класса, у второклассника уступает место стихотворениям, составленным из нескольких четверостиший или так называемых строф. Среди пишущих стихи и прозу детей часто бывают случаи, когда школьники I класса, писавшие стихи, во II и III классах переходят к прозе. Этот переход со стихов к прозе в литературном творчестве школьников младшего возраста наблюдается также в последующих классах. В стихах и рассказах школьников II класса очень редко проявляется эмоциональное отношение маленького автора к тому, что он описывает. Встречаются такие попытки изобразить свои переживания, в которых обнаруживается неумение образно их выразить. Образец такой неудачи представляет собой стихотворение девочки II класса, написанное ко дню Первого мая.

Первое мая

Первое мая несется, повсюду
Песни звучат, дети кричат:
«Да здравствует Первое мая!»
Первомайский праздник так звонко несется,
Что даже солнце на небе трясется.
«Да здравствует Первое мая!
И наше красное знамя!»

На литературное творчество детей оказывает положительное влияние словарная работа, проводимая учителями на уроках русского языка. Свой опыт подобной работы описывает заслуженная учительница РСФСР М. К. Щербак [7]. Мероприятия по предварительной словарной работе, которые она вводит на уроках русского языка, способствуют творческому использованию слов в устной и письменной речи младших школьников. Посвящая свою статью словарной работе школьников II класса, М. К. Щербак предварительно останавливается на сочинениях первоклассников. Она учит детей писать самостоятельные сочинения, в которых они описывают свои впечатления и переживания. В результате такой подготовительной работы ученики I класса в конце учебного года могут писать следующие сочинения:

1. «Прощай мой первый учебный год. Вот и каникулы. Наступило лето. Отдыхай, поправляйся, загорай!»
2. «Побывай в поле, в лесу, в саду, на огороде. Берегите птиц — они наши друзья!» [7, стр. 9—10].

Резюмируя сказанное о литературном творчестве школьников II класса, мы подчеркиваем, что по сравнению с творчеством первоклассников здесь имеются следующие изменения:

1. Возрастает общая продуктивность в написании творческих сочинений. Пишут больше, чаще встречаются многострофные стихи. Почти отсутствуют стихи, ограниченные одним четверостишием.
2. Появляется проза в виде небольших рассказов.
3. Усиливается повествовательный момент.
4. Появляется детализация в описании.

Общими особенностями попыток литературного творчества первоклассников и второклассников являются отсутствие образных выражений и ошибки в сочетаниях слов, возникающие из-за незнания грамматики и неумения пользоваться размером и рифмой.

III

Первые творческие сочинения школьников III и IV классов обычно связываются с наблюдением за сезонными изменениями в природе, за жизнью и трудом людей. Ученики пишут также сочинения о случаях из своей жизни. Выполнение этих сочинений находится в тесной связи с уроками чтения художественной литературы. Эти уроки способствуют формированию навыков литературного творчества у младших школьников.

Известную роль в развитии литературного творчества играет возможность писать заметки в стенгазету. Стенгазета в школе служит целям идеологического воспитания. Заметки в стенгазету способствуют развитию самого главного в литературном творчестве школьников — идейного содержания, без которого не могут развиваться способности школьников к литературному творчеству.

Во многих начальных школах класс выделяет «корреспондентов» стенной газеты, одного-двух от каждого класса. Их инструктируют, и перед ними ставится задача наблюдать жизнь класса, жизнь школы и давать свои заметки в стенгазету. Обычно «корреспондентов» предупреждают, что их будут направлять на школьные вечера, читательские конференции, собрания и что они должны будут описывать то или иное событие из школьной жизни. Классный руководитель направляет эту работу школьников и помогает создать актив вокруг газеты, привлекая к участию в работе возможно более широкий круг учащихся.

Тематика школьной стенной газеты разнообразна. В стенгазете отмечаются все даты, имеющие общественно-политическое значение, и знаменательные даты из жизни школы. Иногда помещаются отзывы учащихся о той или иной из прочитанных книг. Дети пишут заметки о случаях из своей жизни. Это небольшие рассказы о каком-либо событии, в котором сам автор принимал участие. В одной стенгазете, о которой пишет К. Е. Мезько в статье «Школьная стенная газета» [3, стр. 17], ученица II класса описала случай, когда она ушла к подруге без разрешения матери и этим заставила мать волноваться. Девочка дает соответствующую оценку своему поведению, озаглавив рассказ «Дурной поступок».

Участие в стенгазете в качестве корреспондентов имеет большое психологическое воздействие на детей, во многих случаях побуждая маленького автора к более строгому отношению к оформлению его заметки, рассказа, стихотворения.

В некоторых случаях, отмечая наступление того или иного времени года, дети пишут стихи о природе. Стихи в стенгазету они обычно называют «стихами по заданию». Приводим несколько стихотворений, написанных учащимися младших классов для стенной газеты. Учащийся II класса Л. А. под впечатлением наступающей весны пишет следующее стихотворение:

Весна

Весна, весна! На гнезда грачи прилетели,
Грачи прилетели, кричат!
Зимние дни пролетели,
Надо весну встречать!
и т. д.

Ученица III класса В. написала в день выборов в Верховный Совет следующее стихотворение:

Для счастья Родины

И празднично, и оживленно
Для всех нас этот день прошел
И в клубах городов и сел.
И это было выраженьем
Большой любви к стране своей
И боевого единенья ее сынов и дочерей!
Присягой верной это было,
Мы перед партией клялись:
Работать, не жалея силы,
Для счастья Родины всю жизнь!

К юбилейным дням А. С. Пушкина ученица IV класса Р. написала следующее сихотворение:

Пушкину

Я шлю тебе привет, поэт любимый!
За то, что ты язык нам украшал,
За то, что ты стране моей родимой
Все чувства, весь талант отдал!
За то, что думал ты про счастье наше,
О чистом русском языке мечтал!
И наш язык стал чище, проще, краше,
И наш народ теперь свободным стал!

Некоторые школьники очень увлекаются выполнением заданий для стенной газеты. Обычно такие младшие школьники впоследствии становятся членами литературных кружков при школе или в доме пионеров. По одним только стихам и заметкам младших школьников в стенгазету можно судить, как разнообразны интересующие их темы и как живо они реагируют на все события окружающей их жизни.

Литературное творчество младших школьников проявляется и в классных сочинениях на разнообразные темы. В сочинениях учащихся III класса, помимо простых предложений, обычно встречаются также и сложные. Наряду с этим еще имеют место сочинения, написанные только простыми предложениями. Например, третьеклассник И. В. написал сочинение на тему «Как я помогаю маме», ни разу не пользуясь сложным предложением. Приводим первую строку его сочинения: «Я помогаю маме. Я чищу ботинки» и т. д. Однако в большинстве случаев сочинения третьеклассников написаны с использованием примерно следующих сложных предложений (в сочинениях на вышеуказанную тему): «Если мама уходит, я остаюсь с маленьким братом», «Я мою посуду, хожу в магазин и подметаю пол».

Эпитеты, сравнения и метафоры в классных сочинениях учеников III класса почти отсутствуют. Это характерно не только для повествовательных сочинений, но также для описаний природы, в которых прежде всего сказывается необходимость употребить то или иное образное выражение. В этих сочинениях необходимо отметить некоторое однообразие, которое является результатом недостаточного запаса слов, частое повторение одних и тех же слов, одинаковых выражений и словооборотов. В этом отношении несколько иначе обстоит дело с творческими внеклассными сочинениями в виде стихов и рассказов. В III классе процент детей, пишущих такого рода рассказы и стихи, значительно увеличивается по сравнению с I и II классами. Этому в значительной мере способствует привлечение учащихся III и IV классов к описанному выше участию в школьной стенной газете.

В стихах учащихся III класса (как у учащихся I и II классов) не выдерживается размер. Одни строки написаны ямбом, другие хореем. Строки имеют неравное количество слогов, одни строки длинные, другие короткие. Часто встречается переход стихотворной формы в прозу. Иногда все строки рифмуются без всякого размера. Случается, что и рифма отсутствует. Эти особенности отчетливо выступают в следующих стихах учеников III класса:

Мои мечты

Я комсомолкою хорошей буду,
Закончу школу, в институт пойду,
На агронома я учиться буду,
Стране я пользу принесу,
Я выведу растения такие,
Каких нигде не видел свет!
То будет роза на кусте сирени,
Фиалка на кусте жасмина зацветет.

Осень и зима

Когда я шел осенним лесом,
Со всех сторон, как мотыльки,
Летели листья, как цветки,
И укрывали землю.
Земля была покрыта,
Как бархатным ковром.
Расшитые дорожки
Сверкали серебром,
А реки застывали,
Все крепче с каждым днем
Лед становился на прудах.
И вот пришел тот ранний час,
Когда ребята все проснулись
И увидели елку, и тут же
Все быстрее стали одеваться,
Потом умылись и ждали,
Скоро ли наступит полночь.

В этом стихотворении мальчика Ч. А. встречаются образные сравнения. В стихах учащихся III класса метафоры встречаются редко. При этом встречающиеся метафорические выражения обычно заимствованы из прочитанных детских книг, например: «Лес штыков», «Смелые сердца», «Огневой шквал», «Трудовая победа». Значительно чаще в их стихах встречаются сравнения. Однако третьеклассники еще не умеют ими пользоваться, поэтому часто само по себе интересное сравнение не находит точного выражения. Например, в стихотворении девочки Ч. Р. имеются такие строчки:

Как искры в воздухе, сверкает
Букет из разных лепестков.

«Как искры лепестки» было бы неплохо, но «букет, как искры» — сравнение неудачно выраженное. В вышеприведенном стихотворении «Осень и зима» дано сбивчивое сравнение листьев сначала с мотыльками, потом с цветками. Неудачно в стихотворении ученицы IV класса П. Н. «Кутузов» следующее сравнение:

Твой облик был прекрасен, тих,
Как первое весны явленье.

Третьеклассница С. О. пишет:

Трепещет роща золотая,
Как будто море голубое.

Нелепое сравнение месяца то с птицей, то с оленем дает ученица Л. А. в следующих строках: «Месяц, как птица, как коршун, как быстрый олень».

Метафорические выражения в стихах школьников без указанных грубых недостатков появляются лишь в IV классе. Они в большинстве случаев носят заимствованный характер, но есть среди них и самостоятельные более или менее правильно выраженные метафоры и сравнения. Мальчик В. З. о праздничном салюте пишет:

Ярким вихрем вздымаются,
К небу ракеты летят горделиво.

Девочка К. И. пишет:

Весна, как плод, румяна и ясна.

Такие примеры все же довольно редки в IV классе.

Типичным для стихов школьников III и IV классов является преобладание повествовательной формы изложения. Младший школьник обычно стремится выразить в стихотворной форме какое-либо событие, особенно его заинтересовавшее. Ярко выраженный повествовательный характер носит стихотворение ученика IV класса, приведенное в работе С. Ф. Козлова [2, стр. 92].

Приключение

Ребята всю ночь сидели в ночном
И вдруг услышали они потом,
Как на утренней заре рожок играет
И пастух свое стадо собирает.
Вот утро наступило,
Солнышко ярко лучами светило,
И ребята веселой гурьбой
Скорей побежали домой.
А навстречу им бежит лисичка,
И в зубах держит она спичку:
«Ребята, идите скорей домой,
А то там волк под горой».
Ребята испугались и за руки схватились
И еще быстрей бежать пустились...
и т. д.

В сущности это не стихотворение, а рассказ, изложенный с соблюдением, хотя и не всегда, стихотворного размера и рифмы.

Как уже говорилось, для стихотворений школьников младших классов характерным является относительное отсутствие образных выражений. Эпитеты обычно употребляются в их прямом значении как определения. Эпитеты в переносном значении встречаются лишь как исключения.

Психологическое объяснение этого явления нужно искать в уровне развития у детей способности к анализу и обобщению, так как в основе умения пользоваться образной речью лежат достаточно развитые навыки анализа и обобщения. Недостаточное развитие этих навыков и объясняет бедность образного языка младших школьников.

В первых книгах для чтения учащиеся встречают многочисленные сравнения. Однако они усваивают при чтении литературы лишь внешний прием связывания образных слов, недостаточно осознавая наглядную связь предметов. Часто их сравнения построены логически неправильно. Нередко в попытках младшего школьника найти яркое сравнение обнаруживается, что по существу сходство между сравниваемыми им предметами не найдено. Школьник в данном случае не «видел» своего сравнения, и оно остается часто лишь словесным украшением вроде приведенного выше: «трепещет роща золотая, как будто море голубое», или «зима студеная, как лед». В последнем случае сравнение сводится к тавтологии. Сравнения младших школьников обычно не обеспечены предметной, образной ассоциацией, составляющей главное звено сравнения.

Нахождение наиболее удачных образных выражений почти во всех случаях сопровождается соответствующими эмоциональными переживаниями. Поэтому среди школьников младшего возраста, пишущих стихи, лучших результатов достигают те, которые переживают то, о чем они пишут. Вообще эмоциональный момент в нахождении и точном употреблении образных выражений имеет огромное значение. На этом основаны индивидуальные особенности, которые уже отчетливо обозначаются в творчестве младших школьников.

Если мы отмечаем отсутствие метафор и метафорических эпитетов в литературном творчестве младших школьников и некоторую скудость в применении определений и сравнений, то это еще не значит, что в литературном творчестве младших школьников вообще отсутствует образность. Образность в данном случае обнаруживается в наглядности, конкретности содержания стихов и рассказов. Относительную образность поэтического языка детей отмечает М. Г. Китайник [1]. О наглядности, эмоциональной насыщенности и образности в вышеуказанном смысле в литературном творчестве младших школьников писал Л. Н. Толстой [5].

В литературном творчестве школьников IV класса уже имеет место отражение познавательных интересов, связанных с усвоением учебных предметов. Этим объясняется появление у учеников таких стихотворений, как стихотворение «Дождик» ученицы IV класса Л. А.

Ветер тучи с места сдвинул,
Туча, ты лети, лети, лети.
Это значит, что переменился ветер,
Ведь погоду изменяет он.
Раньше во дворе играли дети,
А теперь вода со всех сторон.

Это стихотворение появилось в результате поэтического осмысливания тех сведений, которые девочка получила на одном из первых уроков географии о влиянии направления ветра на изменения погоды. Таким образом, элементарные сведения на уроке географии здесь ассоциируются с наглядными образами, полученными из непосредственных впечатлений. Написание подобных стихотворений уже доступно школьникам IV класса, как исключение встречается в III классе, но недоступно еще школьникам I и II классов. Это объясняется, с одной стороны, расширением познавательного кругозора, а с другой — началом развития умений абстрагировать известные признаки и явления.

На ученицу IV класса К. И. большое впечатление произвел урок географии, на котором преподаватель рассказывал о реке Днепре, о ее судоходстве, о турбинах и пр. Под непосредственным впечатлением от этого урока К. И. написала стихотворение «Родина», выражая свои переживания и патриотические чувства. (Приводим только начало стихотворения.)

Родина

Взгляни на Родину, советский человек!
На реки, и озера, и равнины!
Взгляни на Днепр!
Рукой большевика на нем построены
Огромные турбины.

Девочка, написавшая это стихотворение, росла в рабочей многодетной семье. Ее родители, уходя на работу, поручали ей помогать им по хозяйству и присматривать за маленькими братьями и сестрами. Тем не менее она всегда находила время для своего любимого занятия литературным творчеством и сравнительно с другими детьми, выросшими в лучших условиях, она достигла больших успехов. Особенно активно в этой области она проявляла себя начиная с VI класса, когда поступила в литературный кружок.

Под впечатлением уроков чтения учащиеся IV класса нередко пишут стихи, посвященные любимым авторам. Так было написано стихотворение ученика Р. Н. «Пушкину» и стихотворение ученицы С. Н. «Крылову».

Крылову

Мы поставим памятник Крылову
За его хороший, долгий труд.
Скажем мы торжественное слово,
Слово то, что Родиной зовут.
Любит Родина народного поэта,
Он один из многих сыновей.
Он герой шестой частицы света
И прекрасной Родины своей.

В этом стихотворении особенно сказалось влияние содержания, усвоенного девочкой на уроке. Отдельные выражения взяты из книги.

В III и IV классах тематика поэтического творчества школьников обогащается стихотворениями, посвященными приему в пионеры. Л. А., ученица III класса, пишет:

Мы пионеры

Сегодня день счастливый переживает класс,
Сегодня в пионеры принимают нас.
Лучший ученик будет пионером.
И тот, кто станет пионером,
Должен для товарищей служить примером.

Сегодня мы даем пионерское слово в школе,
Затем в комсомоле.
Но клятву пионеров нам забывать нельзя:
Ты — бывший пионер, ты — ленинец!
И на любом посту, когда мы вырастем большими,
Куда бы нас не поставила страна,
Мы клятву пионеров помнить будем
И эту клятву никогда не забудем.
Надо честным пионером быть
И галстук красный с гордостью носить!

На эту же тему, но по-другому, написала школьница IV класса К. И., эмоционально очень сильно пережившая этот день:

Пионерский значок

Пионерский значок, ты горишь, как огонь,
Ярким пламенем знанья сверкаешь.
Ты дороже всех нам, и с тобой мы всегда,
Ты заветы вождей выполняешь.
Если ты на груди величаво горишь,
Значит, тот человек всем примером.
Значит, знамени цвет и свежит, и бодрит,
Ты покажешь пути пионерам.
Ты ведешь нас к великим победам,
Бережешь ты страну от врагов,
Ты даешь нам счастливое детство,—
Пионер на защиту готов!

Мы особенно подчеркиваем эту тему стихотворений младших школьников, поскольку она типична для учащихся данного возраста. Эта тема встречается в литературном творчестве почти исключительно у учащихся III и IV классов, что объясняется их непосредственным участием в событиях приема в пионерскую организацию. Это событие является важнейшим в общественной жизни младшего школьника и дает толчок к развитию общественно-идейного содержания его стихов и рассказов. Еще не владея средствами образного обобщения, составляющего специфику художественного творчества, учащиеся IV класса в тематике своих творческих сочинений в форме стихов и рассказов уже сознательно, целеустремленно и с соответствующим эмоциональным подъемом отражают общественно значимые стороны объективной действительности.

Школьники переходят к многострофному стихотворению и к описательным рассказам. У них уже встречаются лирические строки и стихи с развитием определенного сюжета. Необходимо подчеркнуть, что для литературного творчества младших школьников не типична басня.

Л. Н. Толстой совершенно правильно обратил внимание на следующие недостатки детских творческих сочинений, мешающие им создавать сколько-нибудь полноценные продукты литературного творчества:

1. Отсутствие «связи подробностей к общему чувству повести». «Подробности обрисовывают только минуту настоящего».
2. Увлечение непропорциональными подробностями.
3. Неравноценность текста по качеству выполнения. («Неровно писали» — выражение Л. Н. Толстого.)
4. Затруднения в отношении техники писания («Механизма писания» — выражение Л. Н. Толстого.)
5. Недостатки композиции (в отношении частей к целому).

Интересно отметить, что, наблюдая творческий процесс учащихся начальной школы при написании творческих сочинений или небольших рассказов, Л. Н. Толстой положительно оценивал их возможности и специально остановился на их способности при надлежащем руководстве творчески почувствовать художественный образ. При этом Толстой считал, что главное в руководстве детским литературным творчеством состоит в том, чтобы дети поняли «искусство выражения жизни в слове и увлекательность этого искусства» [5].

Л. Н. Толстой применял следующий прием, основанный на личном примере: он писал сам на глазах у детей. Дети, окружив его, следили за развитием рассказа, вставляли свои замечания и словечки, иногда настолько метко, что сам Л. Н. Толстой восхищался ими. Постепенно инициатива переходила к детям, и тогда великий писатель давал им свободу придумывать продолжение и конец рассказа. Пример оказывался заразительным, и дети с увлечением дописывали начатый Л. Н. Толстым рассказ или писали свой рассказ на ту же тему. Просматривая текст детских рассказов, Л. Н. Толстой установил индивидуальные особенности литературного творчества двух крестьянских мальчиков — Семки и Федьки. У первого наблюдались «редкой художественности описания», у второго — «верность поэтических представлений» и «пылкость и поспешность воображения».

Творческие сочинения младших школьников пишутся под влиянием непосредственного впечатления или вследствие сильного эмоционального возбуждения. Обычно дети пишут стихи и рассказы почти непосредственно после соответствующего переживания, события или наблюдения. Стихи, связанные с сезонными явлениями природы, всегда пишутся в соответствующее время года. Стихи, посвященные принятию в пионерскую организацию, обычно пишутся непосредственно перед или после совершившегося события. Стихи, написанные о новогодней елке, о прогулке в лесу, о рыбной ловле, о демонстрации 1 Мая, пишутся тут же, под влиянием дня, когда возникает желание написать о своих впечатлениях стихотворение или рассказ.

Обычно эти непосредственные впечатления долго не удерживаются. Если школьник не выбрал времени закончить сочинение, то под влиянием другого впечатления он оставляет эту тему, берется за другое, и в результате у него накапливается по нескольку незаконченных сочинений.

В литературном творчестве младших школьников, как правило, отсутствует период предварительного обдумывания или работы над замыслом.

Младшие школьники, начинающие заниматься литературным творчеством, еще не умеют работать над произведением. Они пишут сразу так, как получается. Если в результате у них получается плохое стихотворение, они исправлять его не станут и в лучшем случае напишут новое стихотворение на ту же тему.

Однако при формировании замысла они не просто воспроизводят какой-либо факт, не копируют то или иное литературное произведение, а по-своему, своими словами стараются изложить свое понимание события или факта. В стихах о школе, о вступлении в пионерскую организацию имеются такие подробности и выражено такое отношение, которые свойственны именно данному возрасту.

Мы положительно оцениваем роль подражания в творчестве школьников. Естественно, что, реагируя на непосредственные впечатления и события, волнующие младших школьников в настоящий момент, они так же живо реагируют на содержание той или иной прочитанной детской книги, на стихи и рассказы для детей. Запоминающиеся выражения и слова, иногда даже целые строки из книги, они используют в своих стихах и творческих сочинениях.

При первых попытках писать дети часто заимствуют целиком первую фразу или строфу какого-нибудь известного стихотворения или песни и затем продолжают придумывать свой текст, достигая в некоторых случаях относительной оригинальности. Мальчик Б. Э. в возрасте 9 лет написал следующие строки:

> Нелюдимо наше море,
> День и ночь шумит оно.
> Не один в его просторе
> Вражий транспорт шел на дно.
> Смело, братья, местью полный,
> Пушки в бой направил я.
> Полетит на скользки волны
> Самолет врагов, друзья.

В IV классе тот же мальчик написал другое подражательное стихотворение во время болезни:

> Сижу я на койке в палате большой,
> Вскормленный на воле ребенок больной.
> Мой верный товарищ, махая письмом,
> Французскую булку жует под окном.
> Жует и глотает, и смотрит в окно,
> Как будто со мною задумал одно.
> Зовет меня взглядом... *и т. д.*

Характерно, что в содержании этих стихотворений тесно переплетаются подражательные и самостоятельные элементы[1]. Подражание выражается в заимствовании формы (размера, ритма стихотворения), отдельных выражений, а также и в заимствовании темы (в эмоциональном плане), хотя во втором стихотворении тема пушкинского стихотворения «Узник», перенесенная в конкретную ситуацию из жизни мальчика, приобретает шутливый характер. Самостоятельным и в том и в другом стихотворении является перенос темы в современные мальчику жизненные ситуации.

Реже встречается у школьников этого возраста подражание общему стилю стихосложения того или иного поэта. Мальчик В. Б. в возрасте 11 лет очень увлекался чтением художественной литературы, много читал и знал наизусть стихи различных поэтов. Он написал стихотворение, которое прямо назвал «Подражание Тютчеву», и другое — «Подражание Пушкину». В этих его стихах нет наивного, характерного для данного возраста, перенесения целых строк и выражений из стихотворений Тютчева и Пушкина в текст своего стихотворения. Здесь мальчик пытается передать общий стиль и настроение из заимствованных образцов, что ему, естественно, по-настоящему не удается сделать, поскольку он не владеет мастерством художественного творчества.

---

[1] Первое стихотворение—подражание стихотворению Н. Языкова «Нелюдимо наше море», второе — стихотворению А. С. Пушкина «Узник».

Рассматривая результаты литературного творчества школьников младшего возраста, мы убеждаемся, что индивидуальные различия этого вида детской деятельности выступают с самого начала. Почти в каждом случае детского литературного творчества мы находим некоторые особенности, отличающие продукцию и процесс выполнения творческих сочинений в том или ином случае.

Прежде всего школьники, пишущие стихи и рассказы, начинают писать в разное время и по разному поводу, в зависимости от различных причин. При этом среди школьников, пишущих стихи и рассказы, всегда выделяются более одаренные в этой области. В этом отношении они до известной степени забегают вперед в своем развитии, нарушая закономерную последовательность в выявлении возрастных особенностей. Эти индивидуальные особенности творческой продукции младших школьников с большей очевидностью выступают при сопоставлении стихотворений учащихся одного и того же класса на одну и ту же тему.

Индивидуальные различия в детском литературном творчестве проявляются не только в выборе тематики, но также в особенностях пользования изобразительными средствами языка. Есть школьники, совсем не употребляющие сравнений, которые уже в известной мере доступны учащимся младших классов. Дети по-разному пишут свои стихи и рассказы, в зависимости от словарного запаса, который у некоторых учащихся значительно богаче, чем у других. Индивидуальные различия в поэтическом творчестве учащихся зависят также от того, насколько они овладевают техникой письма и, в частности, ритмом и рифмой стиха.

Наряду с индивидуальными особенностями литературного творчества младших школьников мы подчеркиваем также типичные черты этого рода творческой деятельности детей. В качестве такой типичной особенности мы уже отметили непосредственность выполнения их творческих сочинений, отсутствие предварительного обдумывания или замысла и неумение работать над текстом. Другой типичной чертой литературного творчества младших школьников является конкретность представления того объекта, о котором хочет писать юный автор. Эта черта связана с общей особенностью конкретного мышления, свойственного детям до определенного возраста. Впоследствии характерная непосредственность и конкретность впечатлений в литературном творчестве младших школьников уступает место рассуждению, постановке вопросов с попыткой их разрешения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Китайник М. Г.* Поэзия старшего дошкольника. Ученые записки Московского гос. пединститута им. В. И. Ленина, 1939, вып. 1.
2. *Козлов С. Ф.* Психология литературного творчества детей. Ученые записки Московского гос. пединститута им. В. И. Ленина, 1941, вып. 2.
3. *Мезько К. Е.* Школьная стенная газета. «Начальная школа», 1950, № 6.
4. *Соловьев И. М.* Литературное творчество и язык детей школьного возраста. М.—Л., 1927.
5. *Толстой Л. Н.* Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас, или нам у крестьянских ребят. В кн.: «Педагогические сочинения». М., Учпедгиз, 1953.
6. *Черникова Н. А.* Психология литературного творчества подростков. «Известия АПН РСФСР», 1950, вып. 25.
7. *Щербак М. К.* Словарная работа во втором классе. М., изд-во АПН РСФСР, 1953.
8. *Dyroff A.* Über das Seelenleben des Kindes. Bonn. 1911.
9. *Giese F.* Das freie literarische Schaffen der Kinder und Jugendlichen, Beiheft zur Zeitschrift für angewandte Psychologie, 7, 1914.
10. *Zillig M.* Zur Psychologie des dichterisch schaffenden Kindes. Zeitschrift für Psychologie. Leipzig, 1936.

Е. И. ИГНАТЬЕВ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Общая характеристика изобразительной деятельности в первые годы обучения в школе

В первый класс приходят дети, получившие разное воспитание и разную подготовку к школе — одни их получили только в семье, а другие — в семье и в детском саду. Различна их подготовка и в области рисунка. Некоторые дети, приходящие в первый класс, никогда не рисовали, другие, а таких большинство, рисовали, но без всякого руководства и, наконец, третьи рисовали в детском саду под руководством воспитателя.

Общим и новым для всех детей является то, что изобразительная деятельность ребенка в школьных условиях перестает быть игровой деятельностью, а становится деятельностью учебной.

Младший школьник, как и старший дошкольник, обычно начинает свой рисунок с нанесения «проволочной» линией контура изображаемого предмета и в дальнейшем уже больше к этому контуру не возвращается. Это прослежено нами на 2500 «свободных» и на 400 натурных рисунках учащихся I—IV классов с помощью нашей методики срезов[1]. Как показали результаты нашего исследования, в I классе ни один учащийся не работает над линией контура, во II — работают над линией контура 4%, в III — 16 и в IV — 26.

---

[1] Учащемуся предлагается тетрадочка, под первый лист которой подкладывается копировальная бумага. Рисунок, создаваемый на первом листе, копируется на втором. Через 2—3 минуты после нача-

Подавляющее большинство учащихся, как и в дошкольном возрасте, самостоятельно никогда не возвращается к линии контура для того, чтобы исправить ее. На каждом новом срезе мы видим все новые и новые отрезки контуров. Выполняя требование учителя, ученик делает исправления, но в самостоятельных рисунках все еще долгое время он по-прежнему не прикасается к нанесенной на рисунке линии контура. Только в результате систематического обучения у учащегося развивается потребность в исправлении контуров изображения.

На первой стадии развития изобразительной деятельности младшие школьники, как и старшие дошкольники, еще не исправляют ошибок в своих рисунках или делают это очень редко. Исправление ошибок носит в таких случаях следующий характер: большие куски изображения уничтожаются с помощью резинки или замазываются краской, карандашом. Самым обычным способом исправления рисунков продолжает оставаться и в этом возрасте оставление прежнего рисунка и выполнение этого же изображения на новом листе бумаги.

Желая усовершенствовать рисунок, ребенок не исправляет линию контура, а присоединяет к уже сделанному все новые и новые детали. В свободных рисунках детей этого возраста очень легко используются быстро возникающие ассоциации. Ребенка увлекает процесс рисования в большей степени, чем выполнение определенной задачи изображения.

Первый период рисования в начальных классах можно назвать периодом повествовательного изображения.

Рисунок продолжает быть графическим рассказом. Ребенок в тематическом рисунке рассказывает о каких-то

ла рисования изобразительная деятельность прерывается, делается остановка. Вынимают второй лист из тетрадки. Копировка теперь лежит между первым и третьим листом. Учащийся продолжает свой рисунок на первом листе, и то, что он рисует, копируется на третьем листе. Через 2—3 минуты остановка — вынимается третий лист и т. д. Таким образом мы получаем на первом листе полное изображение, а на других листах несколько копий, которые являются последовательными срезами, показывающими этапы этого изображения. Здесь мы имеем не только рисунок в целом, но видим и процесс его создания.

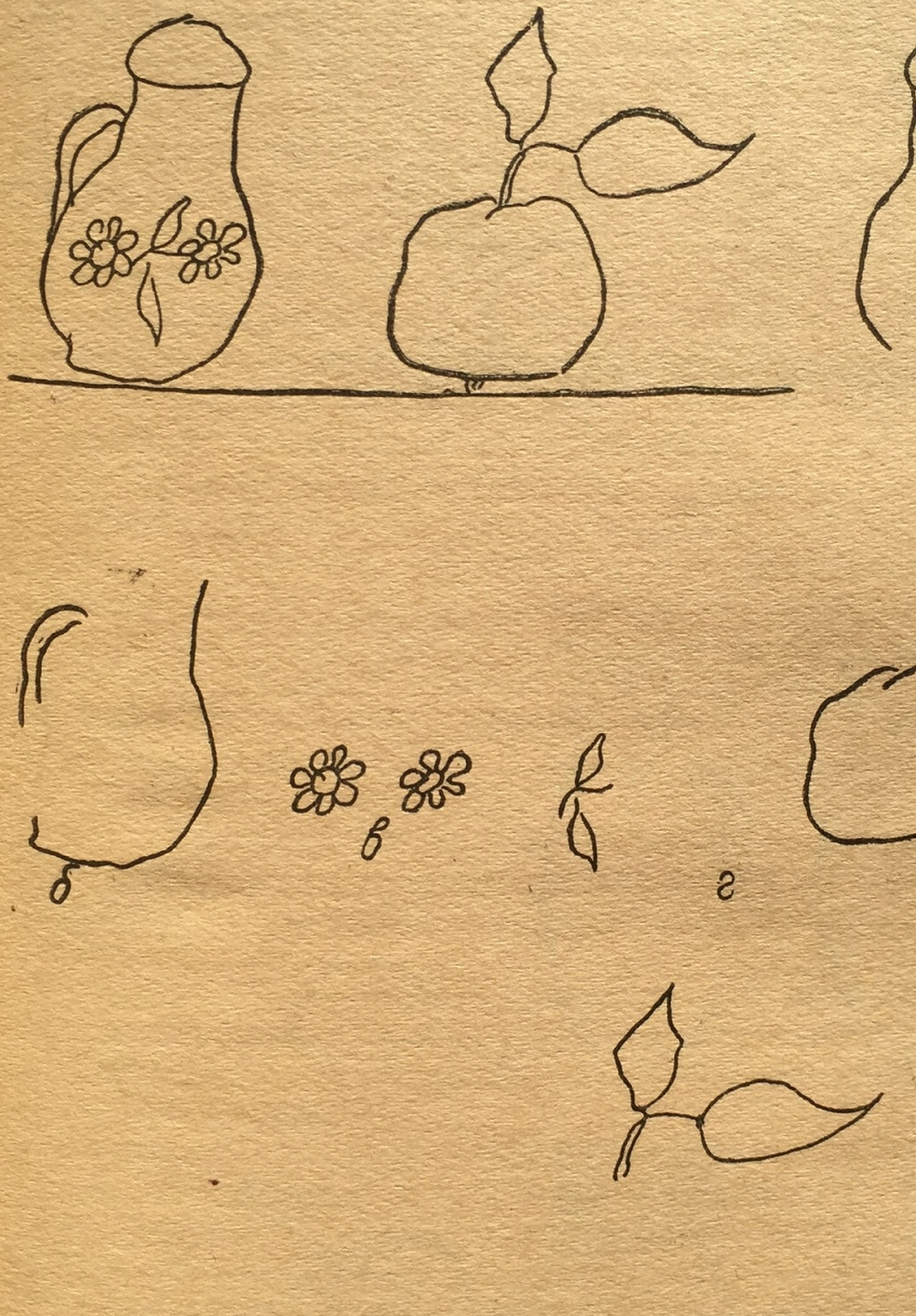


Рис. 1. Кувшин и яблоко, рисунок с натуры (Нина К., II класс): *а* — первый срез; *б* — второй срез; *в* — третий срез; *г* — четвертый срез; *д* — пятый срез.

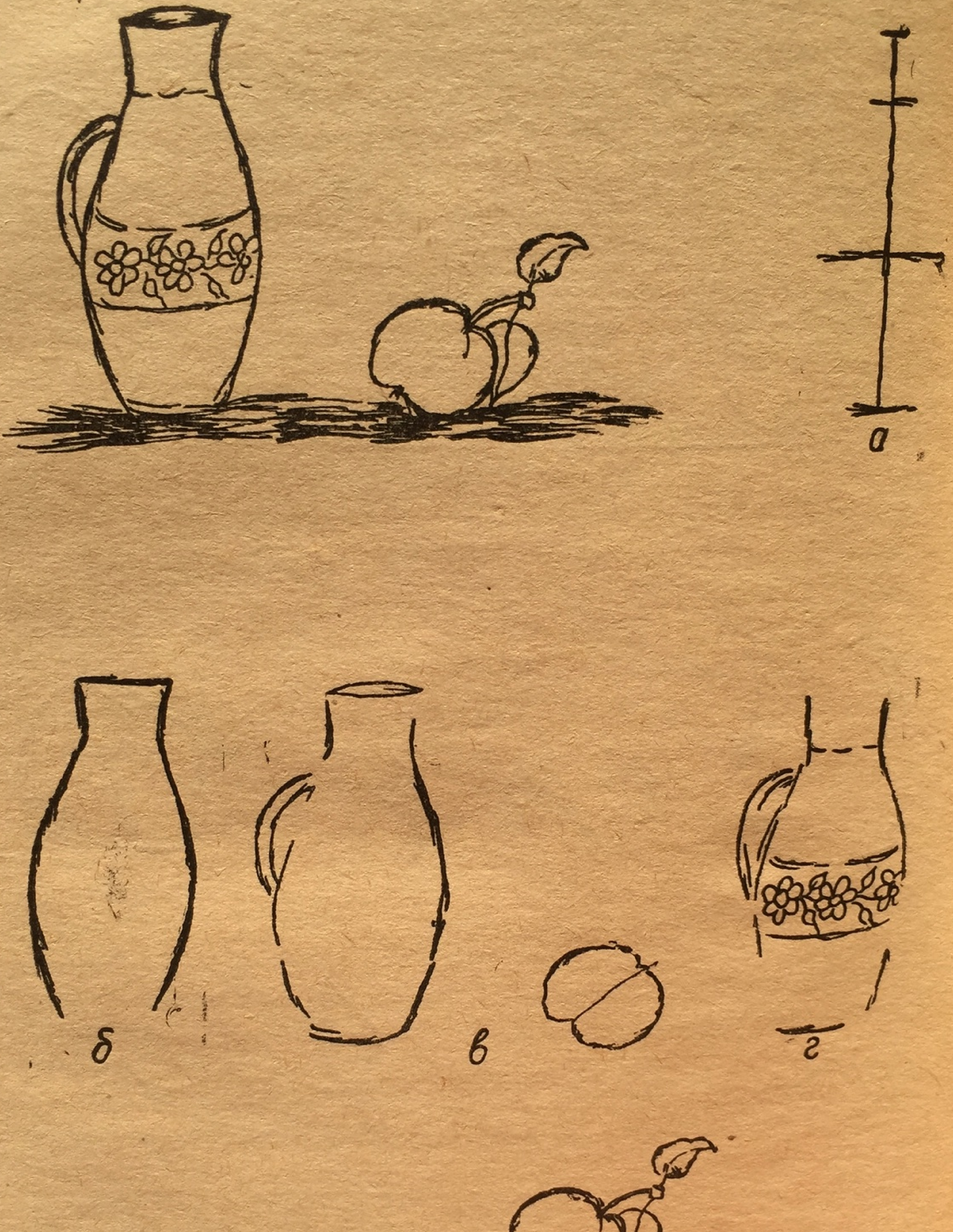


Рис. 2. Кувшин и яблоко, рисунок с натуры (Толя Ш., IV класс): *а* — первый срез; *б* — второй срез; *в* — третий срез; *г* — четвертый срез; *д* — пятый срез.

событиях и не ставит задачи совершенного изображения отдельных деталей, а лишь намечает их. В своих рисунках младший школьник часто избегает изображения, в котором один предмет частично закрывает другой. К уже рассказанному в рисунке ребенок добавляет все новые и новые детали, которые он изображает на свободных еще местах листа бумаги.

Такая техника изображения находит свое объяснение в том, что ребенок еще не научился смотреть на предметы изображения с определенной, фиксированной точки зрения. Отсутствие фиксированной точки зрения объясняет целый ряд несообразностей детского рисунка. Этим объясняется иногда встречающееся и у детей данного возраста изображение «просвечивающих» домиков и т. п., а также своеобразная «повествовательность» изображения, когда на одном рисунке один и тот же предмет изображается несколько раз. Например, ребенок изображает сбор грибов в лесу. На рисунке изображена девочка с корзинкой, идущая в лес, наклоняющаяся к грибу, и тут же — девочка, несущая корзинку, полную грибов. Содержание рисунка ребенком сформулировано так: «Маша собирает грибы». В этом случае не соблюдено одно из основных правил графического изображения — единство времени и действия, нарушение которого невозможно при строгой фиксированной точке зрения на изображение. Однако надо сказать, что «повествовательные» рисунки встречаются у школьников уже довольно редко и скорее являются исключением, а не правилом.

Ребенок не научился еще просматривать свой рисунок с единой обобщающей точки зрения. Этим объясняется несоблюдение в некоторых случаях масштаба изображения отдельных предметов в рисунке. Отчасти тем же объясняется и «распластание» трехмерных предметов на плоскости листа бумаги, например изображение стола, стула и т. п. (рис. 3).

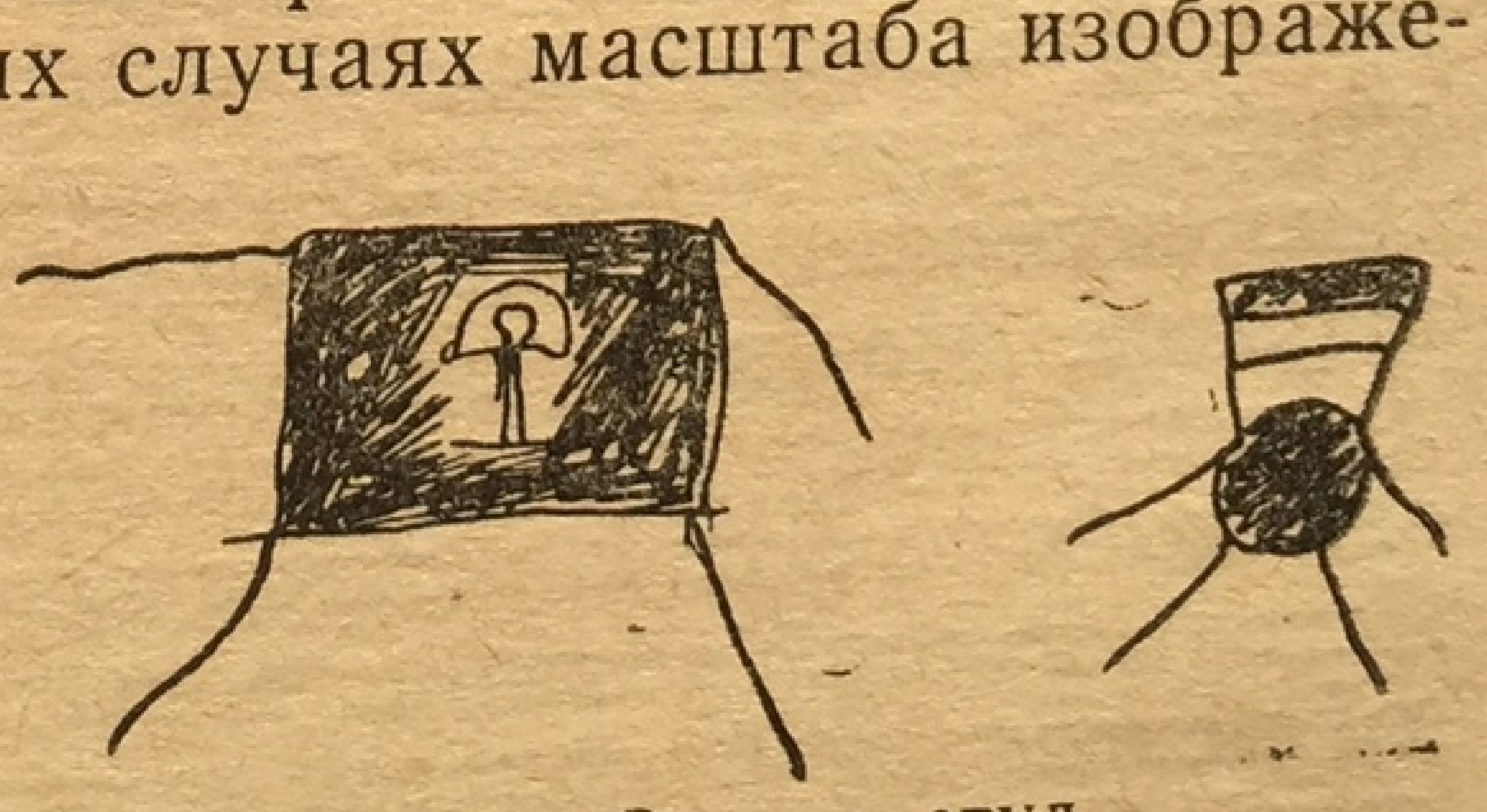


Рис. 3. Стол и стул (Боря Т., II класс)

Характерной особенностью изобразительной деятельности этого периода является то, что дети еще не осознают трудности изображения. Они охотно изображают любой предмет. Это объясняется тем, что требования детей к своим рисункам не идут далее простого узнавания изображаемого. Детей интересует «что», а не «как» изображено. В выборе предмета изображения ребенок исходит из интереса к самому предмету и не руководствуется, как это бывает в более старшем возрасте, критерием легкости изображения.

Г. Кершенштейнер [5] в своих исследованиях утверждает, что в четырех младших классах для детей совершенно безразлично, рисуют ли они по памяти или с натуры. Натура не оказывает на рисунок того влияния, которое она должна была бы оказывать. Эти утверждения находятся в полном противоречии с действительностью. Проведенные нами эксперименты по обучению рисованию детей показали, что после того, как детей приучили смотреть на натуру, восприятие натуры оказывает значительное влияние на качество рисунков детей даже дошкольного возраста. Рисунки, выполненные после тщательного разбора и разглядывания натуры, всегда технически совершеннее рисунков по памяти.

Г. Кершенштейнер и другие авторы получили свои результаты благодаря игнорированию процесса обучения. Вся система проведения экспериментов была построена так, что ни один элемент обучения не принимался во внимание.

Суммируя исследования К. Риччи, Е. Барнеса, Д. Селли, Х. Люкенса, Д. М. Болдуина, Е. Брауна, К. Папенгейма, А. Бубье, Д. Каца, С. Левинштейна и Г. Кершенштейнера, швейцарский ученый Е. Иванов [12] говорит о том, что ребенок в своем развитии рисования проходит путь, пройденный человечеством. Рисуя, ребенок делает ошибки в перспективе, пропорциях и т. д., аналогичные тем, которые мы находим в рисунках первобытных народов. Этот итог, сделанный западным ученым, ярко демонстрирует известную «биогенетическую» позицию, занимаемую большинством зарубежных исследователей. Исходя из этой позиции, исследователи приходят к выводу о спонтанной природе изобразительной деятельности детей. Спонтанное развитие обычно противопоставляется обучению. Г. Кершенштейнер приходит к выводу о том, что преподавание рисования в I—IV классах школы принесет мало пользы.

Из материалов XVIII конференции ЮНЕСКО (1955) по проблеме воспитания детей средствами искусства [13] мы видим, что в ряде стран, особенно американских, еще и сейчас официально придерживаются описанной выше биогенетической позиции. В некоторых из этих стран совсем нет программ по рисованию для начальных классов, а в других программы построены таким образом, что учитель является только свидетелем самостоятельного развития ребенка.

Отказ от систематического обучения детей начальных классов рисованию научно не обоснован и практически очень вреден.

Сторонники спонтанного развития детского рисунка хотят оставить ребенка без технической помощи, они предлагают ему самостоятельно пускаться в плавание и самостоятельно делать давно уже сделанные открытия, в то время как лучший способ обучения состоит в том, чтобы помочь ребенку овладеть уже известными приемами.

Обычно дети с большим и долго не ослабевающим интересом наблюдают за работой любого художника, любого рисовальщика.

При наблюдении ребенок знакомится не только с результатами, но и с самим процессом изображения. Поэтому рисование по показу учителя и вместе с ним не только не является вредным для ребенка, но совершенно необходимо для нормального и быстрейшего освоения ребенком техники изображения. Этим приемом наряду с другими приемами обучали детей рисованию и раньше, но начиная с XX столетия «теоретики» детского рисунка решительно восстали против этих естественных методов обучения, мотивируя свою позицию защитой природы ребенка. Однако, как показала практика преподавания рисунка, такая «помощь» часто приводила к тому, что дети, не зная приемов изображения, самостоятельно не могли их найти и бросали рисовать совсем.

Наконец, большинство западных теоретиков по изучению детского рисунка и практиков преподавания рисунка в начальных классах школы полагают, что детей этого возраста нельзя обучать рисованию с натуры. Кроме аргументов против рисования с натуры, которые приводил Г. Кершенштейнер, иногда ссылаются на то, что первоклассника и второклассника нельзя обучать рисованию с натуры потому, что он не способен к длительному сосредоточению внимания, а поэтому не может наблюдать натуру. Специальные наблюдения и практика преподавания говорят о полной несостоятельности ссылки на неспособность школьников к длительному сосредоточению. Ряд экспериментов, проведенных А. Ф. Митькиной [8] под нашим руководством в старших группах детского сада, показывает, что рисование с натуры при известной его организации возможно не только в I—II классах средней школы, но даже и в старших группах детского сада. Об этом же говорит работа Б. А. Сазонтьева [9]. Нет в природе ребенка I—II класса противопоказаний к возможности обучения их рисованию с натуры.

Основным препятствием в рисовании с натуры у самых младших школьников является то, что они обычно не смотрят на натуру, рисуют не глядя на нее. Если в I классе во время рисования спрятать кувшин, являющийся натурой, дети могут и не заметить исчезновения кувшина, но это бывает только тогда, когда детей специально не обучают рассматривать натуру и сопоставлять с ней свой рисунок. При систематическом обучении рисованию с натуры у детей сравнительно быстро изменяется отношение к ней.

Г. В. Лабунская [7], которая вела специальное экспериментальное обучение рисованию в I классе, пишет о том, что уже во втором полугодии дети осознают, что рисовать с натуры, не видя ее, нельзя [7]. Это очень важный факт в обучении рисованию в I классе. Проявление у детей произвольного внимания к натуре как к объекту изображения кладет начало передаче реалистического сходства между предметом и его изображением в рисунке.

У каждого ученика III класса О. И. Галкина [2] констатировала за урок в среднем до 75 переводов взгляда от натуры на рисунок и обратно. Эти объективные данные свидетельствуют о том, что учащиеся в течение двух лет обучения в школе уже научились сопоставлять свою работу с оригиналом, контролировать свой рисунок. Очевидно, что такому контролю своего рисунка необходимо специально обучать.

Многие склонны упрощенно подходить к проблеме планирования ребенком своего рисунка с натуры. Однако наличие плана изображения необходимо еще до начала самого изображения. Ребенок должен уметь наиболее целесообразно разместить изображение на плоскости листа и определить размеры изображения. Чем меньше ребенок, тем он имеет бо́льшую тенденцию к изображению в уменьшенном виде; но интересы обучения рисунку требуют, чтобы изображения у детей были возможно более крупных размеров. Еще старые итальянские мастера, такие как Альберти, требовали от учащихся рисовать крупно, ибо в маленьких изображениях легко скрадывается любая большая ошибка, на большом же видна и малейшая.

Вне условий обучения младший школьник начинает изображение натуры с какой-нибудь наиболее привычной для него детали, а не с общего построения. Можно без ошибки сказать, что 99% всех неправильностей изображения у младших школьников происходит от отсутствия построения рисунка.

П. П. Чистяков [11] учит начинать построение рисунка снизу, рисовать так, как строится — с основы. Это положение дети усваивают с трудом: у детей существует тенденция начинать и вести рисунок или сверху, или с середины и, в большинстве случаев, слева направо. Возможно на тенденции рисовать сверху и слева направо сказывается общий школьный навык чтения и письма, при которых всегда ведут глаза слева направо и сверху вниз. Строить изображение натуры снизу вверх помогает реальный показ такого построения. Для этого мы использовали натуру из строительного материала. Сначала показывали детям основание, они его намечали в своем рисунке, затем на этом основании надстраивали «натуру», после этого ее строили в своих изображениях и дети. Объектом построения был простенький домик. Этот наглядный показ оказался весьма убедительным для учащихся I класса.

Система построения дает возможность изображать не только на глаз, а используя точные данные измерения; кроме того, она обеспечивает ряд вспомогательных опор в так называемых «линиях построения» рисунка. Обучение изображению натуры способом построения дает учащемуся уверенность в своих силах и формирует эмоционально-положительное отношение к рисованию в целом, что имеет важное значение в деле обучения рисунку.

Младший школьник слабо реагирует на слишком общую нерасчлененную задачу. Ему мало сказать — «рисуй этот предмет с натуры», надо процесс рисования с натуры расчленить на ряд задач, которые последовательно по ходу их решения и предъявлять учащемуся. Рисунок ребенка I и II классов может быть значительно усовершенствован благодаря систематической постановке перед ним все более и более сложных изобразительных задач. Небольшие задания под контролем руководителя дети выполняют очень хорошо, но они еще не умеют самостоятельно переходить от задачи к задаче, а тем более не умеют самостоятельно ставить эти аналитические задачи в процессе изображения. Совершенно ясно, что неумение в процессе рисования ставить аналитические задачи делает невозможным усовершенствование синтезирования, т. е. оценки натуры и своего рисунка с точки зрения целого. У этих детей мы обнаруживаем отсутствие умения планировать свою работу над рисунком. Для них характерно увлечение процессом изображения. О цели, которой следует подчинить этот процесс, дети постоянно забывают. Умению рисовать, последовательно решая ряд различных задач, ребенка нужно обучать.

Часто изобразительная задача возникает перед учащимся в связи с поправкой рисунка или указанием учителя на ошибки. Поправка учителя, как правило, сигнализирует учащемуся необходимость большей или меньшей перестройки рисунка. Критический анализ учителем рисунков тоже может вызвать постановку изобразительных задач перед учащимися. Особенно много в этом отношении дает сличение рисунка с натурой в ходе такого критического разбора изображений.

Остановимся на проблеме перспективного изображения в рисунках учащихся I—II классов. Б. А. Сазонтьев [9] получил в своей экспериментальной работе ряд перспективных рисунков от детей старшего дошкольного возраста. Если перспективное изображение может стать доступным в дошкольном возрасте, то тем более оно должно быть доступно в школьном возрасте.

Трудности перспективного изображения у детей объясняются не отсутствием зрелости восприятия, а недостаточностью изобразительных умений, непониманием того, как это можно передать в рисунке.

Наш опыт показа перспективного изображения учащимся I класса каждый раз давал положительные результаты. Показанные учащимся I класса перспективные сокращения, как правило, с первого раза не усваивались, для этого требовались многократные повторения при условии варьирования конкретного материала. Одни дети быстрее усваивали необходимые приемы, с другими приходилось достаточно долго заниматься, прежде чем они начинали разбираться только в самых элементарных понятиях сокращения.

Детей этого возраста очень интересует передача движений, и главным образом движений людей. Опыт показывает, что дети I класса к концу года находят отдельные линии для передачи в рисунке этих движений.

Перестройка изобразительной деятельности у детей младшего школьного возраста

Рисунки учеников I—II класса, если ими не руководит опытный преподаватель, мало чем отличаются от рисунков дошкольников. Принцип изображения остается прежним. Зрительный анализ особенностей формы предмета происходит еще на очень низком уровне. Ребенок обводит глазами предмет по контуру, не останавливаясь на анализе отдельных деталей, не замечая особенностей формы этого контура.

Анализ цвета натуры также очень несовершенен. Получив задание точно передать в своем рисунке цвет изображаемого с натуры предмета, дети пристально всматриваются в этот предмет, называют его цвет и затем закрашивают изображение, не возвращаясь больше к анализу цвета. Обычно определение цвета натуры у школьников I—II классов носит очень общий, нерасчлененный характер.

У учащихся этого возраста практически выработаны и хорошо закреплены связи наименования цвета и предмета, к которому они обычно относят это наименование, например: дерево зеленое, флаг красный, земля черная, небо синее и т. п. Здесь мы видим наличие лишь очень примитивного и грубого анализа цвета изображаемого предмета.

Процесс совершенствования ребенка в рисовании приводит его к пониманию того, что рисунок должен точно соответствовать тому реальному предмету, который он изображает, и соответствовать не только в случайных деталях, но и в цвете и во всей линии контура. Ребенок узнает, что соответствие изображения предмету достигается не увеличением количества отдельных деталей, а тщательным исканием способов передачи точной формы и цвета изображаемого предмета. Усвоив это, ребенок находит новый технический способ передачи в рисунке трудной для себя формы — сложную линию. Употребление нового технического приема — сложной линии — появляется тогда, когда процесс изображения превращается в процесс изучения натуры и максимального соотнесения своего рисунка с этой натурой.

Первые случаи перехода к новой технике, к новым способам изображения мы находим у отдельных одаренных детей уже в восьмилетнем возрасте. В 13 лет уже большинство детей пользуется новыми способами изображения. Здесь можно встретить большие индивидуальные отклонения: иногда восьмилетний мальчик переходит уже к способам изображения, близким к настоящему искусству взрослых, а иногда и шестнадцатилетний юноша пользуется в своих рисунках приемами и способами, характерными для дошкольников. Такие резкие отклонения объясняются различным качеством преподавания. В целом ряде школ, где проводилось исследование, рисование как предмет преподавания либо вовсе отсутствовало, либо преподавание было поставлено чрезвычайно плохо и иногда велось людьми графически малограмотными. При условии систематического правильного обучения рисованию в средней школе подобного рода индивидуальные различия не имеют места.

Ребенок на этом этапе в течение всего процесса изображения работает над рисунком в целом, часто исправляет общий контур изображаемого предмета и контур отдельных его деталей. В этот процесс широко включается рассуждение, умственное сопоставление и соизмерение.

Уже первые сличения рисунка с объектом изображения при натурном рисовании на этом этапе всегда приводят ребенка к отказу от пользования примитивной «проволочной» уверенной линией и совпадают с началом употребления робкой сложной линии.

Точный контур при низком уровне изобразительных умений не удается передать одной сплошной линией, а поэтому возникает линия, составленная из мельчайших отрезков прямой, положенных один на другой и один рядом с другим.

Перед учащимся возникает новая аналитическая задача, которая заставляет рисовальщика чрезвычайно дробить контур на отдельные отрезки как в зрительном анализе натуры, так и соответственно в рисунке. Это обусловлено потребностью передать в рисунке изображаемый предмет наиболее полно и правильно; предмет должен быть похожим не только в общих чертах, но и в отдельных, по крайней мере, основных деталях.

Натурное рисование развивает умение наблюдать, расчленять на части, соизмерять отдельные из этих частей, видеть мельчайшие детали и предмет в целом, т. е. видеть аналитически и синтетически, обобщенно.

Только рисунок с натуры дает возможность прямого сопоставления линии контура предмета и линии контура изображения этого предмета в рисунке. Первые опыты осознанного ребенком и целенаправленного рисования с натуры характеризуются тем, что он более или менее глубоко анализирует только одну какую-нибудь деталь, а остальные части рисунка все еще остаются на низшем уровне выполнения. По мере того как ребенок постепенно приобретает опыт рисования с натуры, рисунок предмета становится более точным во всех деталях. Из рисунка удаляется все то, что строго не обусловливается отражением реальной действительности, исчезают неизобразительные линии, которые часто встречаются в рисунках детей младшего возраста (случайные линии и ненужные заштриховки).

Длительный и углубленный анализ отдельной детали изображаемого предмета отражается на листе бумаги большим количеством линейных поисков с помощью сложной линии. Ребенок последовательно наносит на лист бумаги свои попытки правильного изображения, часто употребляет резинку, иногда протирая бумагу насквозь, бесконечно вносит исправления в ходе работы. В моменты углубленных поисков приемов и способов решения изобразительной задачи ребенок наиболее восприимчив к обучению, к усвоению тех приемов, которые технически ему помогают решать эту задачу.

Усовершенствование изобразительной деятельности ведет к совершенствованию структуры сложной линии. Усовершенствование качеств сложной линии зависит от развития умелости руки и в еще большей степени от знания изображаемого предмета и ясности его образа. Доказательством этого служит установленное нами в экспериментах ухудшение технических приемов при выполнении рисунков по представлению сравнительно с рисунками тех же предметов с натуры.

Изучая перестройку изобразительной деятельности у различных детей, мы наблюдаем известные индивидуальные различия: некоторые дети постепенно, незаметно для самих себя, переходят от примитивных форм изображения к более совершенным, другие дети совершают этот переход как бы внезапно.

Приведем выписку из протокола наблюдения за процессом рисования в момент перестройки.

«Девочка С. — ученица IV класса. Рисует с натуры очень мало, редко взглядывает на объект изображения, рисунок плохой, контуры приблизительные, объема нет. Вдруг громко заявляет: «А... теперь я все поняла! Теперь я уже знаю, как нужно рисовать. Теперь у меня все выйдет хорошо!» С энергией начинает рисовать, пристально вглядываясь в натуру, и сличает свой рисунок с оригиналом. В рисунке впервые появляется нащупывающая, сложная линия, часто применяется резинка для исправления линии контура. Девочка упорно трудится над достижением точности передачи».

Переход к новому уровню понимания изобразительной задачи произошел на наших глазах.

Большую роль в переходе на более высокую ступень понимания изобразительной задачи имеет появление интереса к работе и развитие критического восприятия своего рисунка.

С целью ускорения перехода учащихся на высшую ступень изображения мы провели специальное обучение рисованию в начальных классах одной из московских школ, в которой уроки рисования до этого фактически не проводились. Обучение проводилось в течение 10 уроков по одному часу в неделю. На этих уроках дети рисовали различные предметы с натуры по программе. Рисованием руководили очень опытный учитель-художник и художник-психолог. В процессе рисования давались объяснения и указания, показывались приемы изображения и хорошо выполненные изображения натуры. С детьми подробно разбирались ошибки в их рисунках и указывались пути исправления этих ошибок. В процессе обучения перед детьми ставились последовательно отдельные изобразительные задачи и давались указания по наблюдению натуры и по сличению своего рисунка с натурой.

Всего обучалось 320 детей. Уроки проводились в I, II, III и IV классах.

Под влиянием экспериментального обучения на более высокую ступень изобразительной деятельности перешли: в I классе — 25% учащихся, во II — 42, в III — 58, в IV — 83.

Эти данные говорят о том, что с возрастом темпы продвижения в изобразительной технике возрастают. Чем старше ребенок, тем он быстрее усваивает новые приемы изображения.

Необходимо отметить, что некоторых детей 7—8-летнего возраста не удалось ничему научить. Эти дети совсем «не принимали» объяснений, не обращали никакого внимания на показ новых приемов изображения и продолжали рисовать так же примитивно, как это делали и ранее. Задача изображения на листе бумаги в точном соотнесении с изображаемым предметом для этих детей оказывается еще очень трудной. Например, для них является непостижимо трудной точная передача контура изображаемой в рисунке вещи. Затрудняет детей также необходимость длительного анализирующего наблюдения в процессе рисования. Для некоторых их них характерна быстрота выполнения рисунка. Эта быстрота обусловлена тем, что ребенок не задерживается на анализе предмета и его изображения в рисунке. Для перехода на более высокую ступень изобразительной деятельности необходимо наличие известной психической готовности, т. е. известного общего уровня психического развития. Изученная нами в связи с перестройкой изобразительной деятельности сложная линия, являющаяся объективным индикатором аналитико-синтетических процессов, которые имеют место в ходе рисования ребенка на определенном уровне его развития, есть не случайное, частное явление, а необходимое звено в цепи достижения грамотности реалистического изображения. На пути к реалистическому рисунку ни один ребенок не может обойти период преимущественного пользования сложной линией в процессе рисования.

С переходом на новую ступень развития изобразительной деятельности младшие школьники начинают анализировать и видимую объемность формы изображаемых предметов.

Анализ объема идет по тому же принципу, что и анализ линии контура. Учащийся обводит глазом контур теневого пятна предмета или контур освещенной части объемного предмета и соответственно этому отражает объемность предмета в рисунке при помощи изображения теневого или резко освещенного пятна.

Самой первой ступенью решения свето-теневой задачи является выделение затененной части рисунка без дальнейшего анализа света и тени — здесь мы имеем еще только самый грубый анализ теневого пятна, но это уже некоторое решение задачи в ее самом первом приближении (I—II классы).

А вот ученик IV класса П. Г., работающий в изокружке, уже очень детально разбирается в свето-теневой задаче. Решая эту задачу, он решает и проблему рельефа. У него вначале выделяется контур тени, потом контур более темных мест на этой тени, затем контур бликов и, наконец, проводится общая заштриховка, общая обработка поверхности; некоторые части поверхности делаются более темными, другие — более светлыми. Здесь мы видим, как аналитически просматривается каждый миллиметр площади рисунка, сопоставляются темные и светлые места рисунка и натуры, затем просматривается все это с точки зрения целого и все время вносятся какие-нибудь дополнения и исправления.

В полном соответствии с перестройкой графических способов изображения у детей происходит перестройка и в употреблении цвета в рисунках. Ребенка не может на этом этапе удовлетворять раскраска изображаемого с натуры предмета только в так называемый «локальный» цвет. Реалистическая передача натуры живописным способом всегда связана с более детальным и расчлененным восприятием, с более точным определением и нахождением способов передачи цвета изображаемого предмета с его оттенками и переходами. Очень важным в реалистической передаче живописного эффекта натуры является тонкий учет степени и характера освещенности, а также учет влияния («рефлекса») цвета соседних предметов на изображаемый предмет. Живопись всегда основывается на понимании отношения цвета к цвету, на понимании всеобщей связи цветов всех предметов в натуре и правильной передаче этой связи в изображениях.

Более высокая ступень живописного изображения основана на тонком наблюдении отношений цветов в натуре и на передаче этих отношений в рисунке.

Мы в своих опытах проанализировали путь перехода учащихся от простого раскрашивания предмета в «локальный» цвет к нахождению сложных живописных отношений. С этой целью нами был проведен следующий эксперимент: дети должны были передать в рисунке не простой цвет, который легко поддается словесному определению даже при очень поверхностном анализе, а цвет сложный, трудно поддающийся словесному наименованию и представляющий собою смесь ряда простых цветов, которые хотя и выступают в этом экспериментальном предмете, но видны очень неясно. В качестве натуры детям была предложена ваза с глянцевой обливной поверхностью, дающей на свету самые разнообразные оттенки и переходы от одного цвета к другому. Дети должны были на предложенных им листках бумаги акварельной краской покрыть готовый контур вазы. Результаты эксперимента отражены в таблице (цифры обозначают количество учащихся в процентах).

Таблица

Класс	Определяют цвет натуры, как простой, несложный	Определяют цвет натуры, как сложный цвет, и делают попытку передать в рисунке сложность этого цвета
I	89	11
II	85	15
III	83	17
IV	48	52
V	30	70
VI	30	70

Как видно из таблицы, в IV классе происходит резкий перелом в распознавании цвета и нахождении путей передачи его в рисунке.

Учащиеся I, II отчасти III класса в решении этой сложной задачи поступили в большинстве своем так, как поступали они уже раньше с цветным изображением обычных, более простых по цвету предметов. Они пристально один раз посмотрели на вазу и постарались словесно определить ее цвет. Однако такое определение им давалось с большим трудом. В этих индивидуальных экспериментах дети часто пытались прибегнуть к помощи экспериментатора. Они задавали вопрос: «Какого цвета ваза?» Экспериментатор отвечал: «Внимательно посмотри и сам увидишь». Некоторые учащиеся задавали еще дополнительный, «косвенный» вопрос: «Какого цвета бывают вообще такие вазы?»

Результаты получились очень интересные. Дети дали изображения ваз различным цветом — у одних были вазы синие, у других — зеленые, у третьих — фиолетовые, у четвертых — красные и у пятых — желтые. Все учащиеся в ходе последующего собеседования с ними утверждали, что они решили задачу правильно, и многие показывали на натуре тот цвет, который они увидели на одной части вазы и присвоили всей вазе.

Таблица 1 показывает, что большинство младших школьников решали поставленную задачу «абстрактно», не вдаваясь в подробный анализ натуры, а иногда, после прямого указания экспериментатора на необходимость анализа, даже категорически отказывались от него («А для чего это надо?»).

Те учащиеся, которые уже стали анализировать сложный цвет натуры и передавать сложность этого цвета в своих рисунках, иначе относятся к процессу изображения начиная с самой начальной его стадии. Эти учащиеся не интересуются названием цвета — их волнует вопрос о том, как бы лучше разглядеть этот «чудной» цвет, и то, из каких красок его можно составить. Они не довольствуются коротким актом разглядывания, а в процессе всей работы всматриваются в натуру, сличают свои пробы подбора цвета (обычно на отдельном листке бумаги) с цветом натуры, оценивают правильность решения задачи, исправляют неправильное.

Конечно, на ступени детального анализа цвета тоже можно было бы наметить ряд уровней этого анализа. Первые попытки анализировать сложный цвет и передавать его в рисунке обычно бывают очень несовершенны.

У старших учащихся мы часто наблюдаем более или менее умелый подход к анализу натуры. У очень хороших рисовальщиков, кроме того, можно видеть и любовное отношение к самому процессу анализа натуры. Учащиеся — хорошие рисовальщики — могут подолгу сидеть за выполнением этой задачи и часто приходят в уныние от неудачного выполнения рисунка. Чем выше уровень анализа цвета, тем больше учащийся пользуется сопоставлением и сравнением цвета с цветом. Постепенно развивается умение находить отношение одного цвета к другому. От учащихся мы часто слышим: «Этот зеленый цвет не подходит к этому красному, надо взять другой оттенок». Учащиеся впервые начинают искать правильное соотношение цветов — гармонию.

Таким образом, из таблицы видно, что отдельные учащиеся под влиянием обучения рисованию переходят на более высокую ступень в анализе и овладении правильной передачей цвета в рисунке уже в I классе. Однако и в старших — V и VI — классах еще остаются учащиеся, которые не перешли на эту ступень. Это обычно те учащиеся, которые в свое время не усвоили элементарную грамотность в области рисунка.

Нас заинтересовала возможность обучения детей различению сложного цвета натуры в процессе рисования. С этой целью был поставлен опыт специального обучения детей. Мы отобрали из каждого класса (с I по IV) по 10 человек, находящихся на низшей ступени анализа цвета. Таким образом, специальному обучению были подвергнуты 40 испытуемых. Обучение мы проводили путем разъяснения природы сложного цвета, показывали и выделяли отдельные компоненты этого цвета на натуре обычным путем, а также увеличивая отдельные детали натуры в 40—50 раз с помощью большой линзы, проводили специальный анализ цвета с показом передачи результатов этого анализа в рисунке (экспериментатор, анализируя, рисовал перед испытуемыми).

Этот опыт обучения привел нас к следующим результатам: в I классе из 10 учащихся был переведен на высшую ступень 1 ученик, во II — 3, в III — 8, в IV — 9.

Кроме того, темпы обучения в III и IV классах были выше темпов обучения в I и II классах. В III классе — 3, а в IV — 5 учащихся перешли на высшую ступень уже после первого занятия. Первоклассник был переведен на высшую ступень только после пяти занятий. Во II классе для одного учащегося потребовалось 5 занятий, а для других — 6 занятий.

Всего было проведено 10 занятий, по два академических часа (с перерывом) в течение 10 дней. Как показывают данные опыта, удалось обучить не всех детей. Наиболее трудной задача оказалась для учащихся I и II классов. Ученики IV класса дали лучшие результаты.

На основании анализа этого материала можно предположить, что для перехода учащихся на более высокую ступень анализа и овладения передачей сложного цвета необходимо наличие уже определенных навыков, связанных с длительными занятиями изобразительной деятельностью и с общим уровнем развития ребенка.

Значительный интерес представляет анализ употребления цвета в рисунках учащихся, которые были сделаны по представлению через день после натурных рисунков. Оказывается, что те учащиеся, которые в рисунках с натуры употребляли один «глобальный» цвет, и в рисунках, выполненных по представлению, всегда употребляют тот же самый цвет. Учащиеся, перешедшие на более высокую ступень анализа цвета при работе с натуры, в рисунках по представлению всегда допускают известные отклонения от передачи цвета, которым они пользовались в рисунках с натуры. Это объясняется тем, что первые учащиеся фактически весь анализ натуры, как мы видели выше, сводят к определению наименования ее цвета, поэтому в рисунках по представлению они обращаются только к припоминанию наименования цвета, а этого вполне достаточно для точного повторения грубого определения расцветки в рисунке по представлению.

У учащихся, которые долго и пристально изучали натуру и упорно пытались точно передать ее цвет в рисунке, много экспериментируя с краской и сравнивая каждый отрезок натуры с соответствующим отрезком своего рисунка, точное повторение красочных сочетаний своего натурного рисунка фактически является невозможным, ибо здесь без опоры в натуре чрезвычайно трудно повторить весь путь сложного цветового анализа натуры и своего рисунка. Подобное повторение возможно лишь как результат многократного выполнения одного и того же рисунка с натуры и по представлению.

В целом сущность перестройки изобразительной деятельности в младшем школьном возрасте заключается в переходе под влиянием обучения от рисунка-описания и простой констатации к рисунку — реалистическому изображению, основанному на глубоком анализе, познании изображаемого предмета.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Галкина О. И.* Обучение рисованию в начальной школе. М., изд-во АПН РСФСР, 1953.
2. *Галкина О. И.* Обучение рисованию и развитие изобразительной деятельности детей. «Известия АПН РСФСР», 1955, вып. 70.
3. *Игнатьев Е. И.* Влияние восприятия предмета на изображение по представлению. Сб.: «Психология рисунка и живописи». М., изд-во АПН РСФСР, 1954.
4. *Игнатьев Е. И.* Психология изобразительной деятельности детей. М., изд-во АПН РСФСР, 1959.
5. *Кершенштейнер Г.* Развитие художественного творчества ребенка. М., 1914.
6. *Киреенко В. И.* Психология способностей к изобразительной деятельности. М., изд-во АПН РСФСР, 1959.
7. *Лабунская Г. В.* Рисование в первом классе. Сб. статей «К вопросу о методах обучения рисованию в начальной школе». М., изд-во АПН РСФСР, 1954.
8. *Митькина Л. Ф.* Психологический анализ формирования образов у детей дошкольного возраста в процессе рисования. Автореферат канд. дисс. М., 1955.
9. *Сазонтьев Б. А.* К вопросу о развитии изобразительных способностей у детей дошкольного возраста. Чебоксары, 1953.
10. *Ткаченко Н. И.* Изо в школе. М., изд-во Бюро заочного обучения при педфаке 2 МГУ, 1928.
11. *Чистяков П. П.* Письма и записные книжки. М., изд-во «Искусство», 1953.
12. *Ivanoff E.* Recherches expérimentelles sur le dessin des écoliers de la Suisse romande. Arch. de Psychol., vol. VIII, 1908.
13. L'enseignement des arts plastiques dans les écoles primaires et secondaires. UNESCO Genéve, 1955. Publication n°. 164.
14. *Naville P., Zazzo R., Well P. G., Bried C., Boussion-Leroy A., Horinson S.* et *Belves P.* Le dessin chez l'enfant. Poris, 1951.

Примечание. Полная библиография дана в книге Е. И. Игнатьева «Психология изобразительной деятельности детей» [4].

Е. А. МАЛЬЦЕВА

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МУЗЫКАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В настоящей статье рассматривается проблема музыкального развития детей младшего школьного возраста, а именно: развитие музыкального восприятия, способности воспроизведения мелодии, развитие воображения, музыкальной памяти, эмоциональной отзывчивости к музыке и т. д.

Предпосылкой музыкального развития является нормальное развитие как слухового, так и речедвигательного и вокально-двигательного анализаторов.

К школьному, 7-летнему возрасту анатомическая структура и физиологические функции слухового анализатора могут считаться в достаточной мере сформированными для систематического обучения детей музыке и пению.

Однако слуховой анализатор младшего школьника очень хрупок и не допускает большого перенапряжения. Резкие сильные звуки, как и длительное воздействие их на слуховой анализатор (шум, крик, включение радио на полную мощность на длительное время), вредно отзываются на слухе ребенка, влияя на остроту слуха и чувствительность к оттенкам звука.

В младшем школьном возрасте происходит интенсивное развитие речевого и вокально-двигательного аппарата ребенка. По данным Е. И. Алмазова [1], голосовой аппарат ребенка дошкольного и младшего школьного возраста сильно отличается от голосового аппарата взрослых своей величиной и формой и непрерывно растет и развивается (особенно бурно в период мутации, т. е. изменения голоса в переходном возрасте от 12 до 16 лет). Детская гортань меньше гортани взрослого в два-два с половиной раза. Голосовые связки детей отличаются также меньшими размерами и большей хрупкостью.

Емкость легких 10—12-летнего ребенка равняется приблизительно 1000 кубических сантиметров (у взрослого — 3000 кубических сантиметров). Вследствие еще недоразвившегося грудного резонатора дети пользуются преимущественно более поверхностным реберным дыханием, а не грудным, углубленным, как взрослые.

Занятия пением значительно перестраивают работу дыхательных органов. В то время как при рефлекторном, непроизвольном дыхании, необходимом для поддержания жизнедеятельности организма, достаточно 500 кубических сантиметров вдыхаемого воздуха, при пении количество вдыхаемого воздуха у взрослых равняется 1000—1500 кубических сантиметров. Выдох, совершаемый за счет ослабления мышц при рефлекторном дыхании, в пении является произвольным активным процессом, над организацией которого много работают преподаватели пения. При систематических занятиях у детей вырабатывается смешанное дыхание с преобладанием или реберного, или грудного дыхания.

Особенности структуры вокально-двигательного аппарата ребенка обусловливают также небольшой объем и специфические свойства звучания детского голоса — окраску (тембр) звука, его громкость и различия в интонации звуков.

За последнее время в научной музыкально-педагогической литературе появился ряд очень ценных работ, специально посвященных вопросам воспитания и охраны детского голоса [1], [3], [4], [21]. Авторы работ подчеркивают, что во всем певческом процессе, как и в речевом, ведущим анализатором является слух, под контролем которого происходит отбор нужных для пения мышечных движений и напряжений. Поэтому для воспитания голоса совершенно необходимо воспитание музыкального слуха.

Музыкальные занятия, начинающиеся у одних детей в детском саду или в семье, у других в школе, имеют большое значение для развития слухового анализатора. Ребенок на уроках пения учится воспринимать различия в громкости, тембре и высоте звуков и в отношениях между звуками в мелодии.

Развитие музыкального восприятия и воспроизведения у младшего школьника

Музыкальное развитие младшего школьника тесно связано с общим ходом его развития под влиянием обучения в школе[1].

Музыкальные занятия в школе заключаются главным образом в обучении детей хоровому пению. Хоровое пение является деятельностью, выполняемой коллективно. Коллективно и движение, включающееся на первых порах в урок пения. Уже организованный вход под музыку в зал, музыкальный класс заставляет детей подтянуться, собраться, настроиться несколько празднично. Самый урок эмоционально насыщен. Музыкальное вступление к песне, разнообразный характер песен, а также текст, близкий детям, эмоционально затрагивает и увлекает их. Н. Л. Гродзенская особенно подчеркивает, что общность чувств, которые переживает поющий коллектив, и общность действий в коллективе имеют особое значение. Большой эмоциональный отклик у детей находит и беседа о песне, проводимая преподавателем [18, стр. 47].

Состав детей, впервые переступивших порог школы, чрезвычайно неоднороден; в то время как одни дети (преимущественно дети, посещавшие детский сад) чувствуют себя на уроке пения сравнительно свободно, другие дети очень смущаются, заторможены в движениях, напряжены и держатся обособленно. Эмоциональный характер урока при умелом руководстве помогает снять внутреннюю заторможенность детей, а «действование» в коллективе и введение в урок моментов движения втягивает детей в общую работу. Ребенок включается в коллектив, становится более дисциплинированным, начинает жить общими интересами класса. Очень сближает детей подготовка к праздничным выступлениям.

---

[1] Разработкой вопросов музыкального воспитания в общеобразовательной школе занимается ряд научных учреждений: Институт художественного воспитания и другие институты АПН РСФСР, Институт усовершенствования учителей, а также дома художественного воспитания, дома пионеров и т. д. Историю вопроса музыкального воспитания см. в труде О. А. Апраксиной [2].

Процесс усвоения песни начинается с первого же прослушивания ее ребенком, т. е. с момента первого восприятия песни. Слушая первый раз песню, ребенок получает только самое общее впечатление о ней и лишь постепенно, при повторных слушаниях это впечатление дифференцируется, уточняется и начинает входить в связь с имеющимися у ребенка представлениями.

Песня воспринимается ребенком сначала как некоторое целое, обладающее присущими ей именно, как целому, общими характеристиками, дифференцировка же отдельных сторон музыкального произведения появляется постепенно, по мере обогащения опыта ребенка в процессе его практической музыкальной деятельности.

Ребенок, только что поступивший в I класс начальной школы, не занимавшийся в дошкольных учреждениях или дома музыкой, проходит тот же путь музыкального развития, как и дошкольник, но путь усвоения при одинаковых музыкальных данных у школьника короче, чем у дошкольника, процесс усвоения и выполнения заданий качественно иной, что проявляется в более быстром и полном понимании заданий и более сознательном их выполнении. Так, например, различение динамических свойств музыки, как «громко — тихо», «скоро — медленно», представляет трудности для детей только в самый начальный период занятий в I классе. Метр и ритм песни также постепенно усваиваются младшим школьником в ходе разучивания песни. Очень помогает на первых порах включение в урок двигательных заданий[1].

Не говоря уже об организационной роли движения, следует отметить, что движение помогает начинающему школьнику усвоить такие основные стороны музыки, как темп, динамика, ритм. Четко усвоенные метр и ритм песни содействуют большей четкости вокального исполнения.

Воспроизведение детей может служить объективным показателем правильности восприятия и представления песни детьми. Но неправильное воспроизведение не всегда является признаком неправильного восприятия. Оно может зависеть от дефектов голосового аппарата и от интонационных трудностей данной мелодии, которые некоторые дети не могут преодолеть. Но в большинстве случаев неправильное воспроизведение связано с неправильным или в каком-либо отношении недостаточным восприятием или представлением. Поэтому качество воспроизведения было использовано нами как основной показатель качества восприятия и только в некоторых случаях опорой являлись другие показатели. Педагог и автор данной статьи имели возможность ознакомиться с голосовыми данными каждого ученика, поскольку в течение 4 лет работали с тем же составом учащихся.

---

[1] По вопросу о помощи движений в образовании представления различных сторон мелодического движения см. статью Е. А. Мальцевой [23, стр. 65].

При изложении результатов исследования мы объединили I класс со II и III с IV. Но и внутри этих двух групп мы будем иногда подчеркивать различия между детьми I и II классов, с одной стороны, и III и IV классов — с другой.

Начнем с I класса.

Слушая пение детей младшего школьного возраста, можно обнаружить большое своеобразие самого звучания детского голоса, отличное от звучания голоса взрослых. Оно отличается как по тембру (окраске звука), так и по громкости; объем голоса первоклассника много у́же объема голоса более старшего школьника. Это объясняется, с одной стороны, недоразвитостью голосового аппарата ребенка, с другой — неумением пользоваться наличествующими уже компонентами певческого процесса, а также недостаточным развитием детских восприятий и представлений. Тембр голоса у первоклассников и второклассников неровный, жидкий, иногда крикливый, «надсадный» (по выражению А. А. Сергеева); звук открытый («белый», как называют его вокалисты). При естественном, ненапряженном звучании, которого необходимо добиваться, звук становится легким, звонким, с серебристым оттенком, особенно у мальчиков. С возрастом тембр приобретает бо́льшую устойчивость и плотность [26].

Сила детского голоса также невелика (преподаватели пения, как на допустимый предел, указывают на меццо-форте и меццо-пиано). Что касается диапазона голоса дошкольников и первоклассников, не занимавшихся пением в детском саду, то они часто поют лишь в пределах кварты (от *ми* до *ля* или от *ре* до *соль* первой октавы); под влиянием обучения пению диапазон постепенно расширяется иногда вверх до *до — ре* второй октавы, вниз — до *до* первой октавы.

Во втором классе диапазон устанавливается от *си* малой или *до* первой до *ре — ми* второй октавы.

Расширение диапазона происходит очень постепенно. Только тогда, когда ребенок начнет петь без напряжения, можно расширять пределы диапазона. Форсирование этого процесса вредно отзывается на детском голосе. Лучше всего расширение диапазона достигается при пении любимых детских песен, вызывающих у ребенка эмоциональный подъем.

Следует отметить и особенности дыхания у первоклассников. Дыхание у них внепевческое, неглубокое, что связано с небольшим объемом легких. Но и имеющийся в их распоряжении запас воздуха расходуется непроизводительно. Занятия пением, на которых с самого начала обращается особое внимание на организацию дыхания (глубокий вдох и экономное использование выдоха), дают толчок к развитию соответствующих компонентов всего певческого аппарата[1]. Результаты развития вокального аппарата заметны уже во II классе, где у детей начинают появляться элементы певческого дыхания, напевность, отсутствие прерывистости и т. д.

Что касается развития музыкального восприятия и музыкальных представлений детей, то наблюдения на уроках пения показывают, что первоклассники часто не воспринимают такие элементы музыкальной речи, как звуковысотность, которая главным образом обусловливает возможность правильного воспроизведения песни. Другие элементы, хотя и воспринимаются сравнительно рано, еще недостаточно дифференцированы (динамические и тембровые оттенки и т. д.).

---

[1] В настоящее время большое значение для исследования деятельности голосового аппарата в речи и пении приобрел метод моментальных рентгеновских снимков гортани и органов надставной трубки. Метод этот применяется в Институте рентгенологии и радиологии В. Г. Гинзбургом совместно с лабораторией экспериментальной фонетики 1 Моск. ин-та иностранных языков (В. А. Артемовым, Н. И. Жинкиным), а также в Музык. пед. ин-те им. Гнесиных Л. Б. Дмитриевым для исследования связи между особенностями приспособления голосовых органов певца и качеством звучания голоса. При этом обнаружены различные типы такого приспособления у отдельных певцов.

Когда в начале года первоклассники поют песню, проигрываемую преподавателем, чувствуется большая неустойчивость, неопределенность, расплывчивость звучания. Это происходит оттого, что детские голоса не вполне сливаются друг с другом, а захватывают широкую зону, полосу звуковысотностей, которая как бы обволакивает линию мелодии и только приблизительно следует за ней. Далее, когда прислушиваешься к исполнению песни в хоре отдельными детьми, то становится ясным, что дети поют по-разному. Некоторые из них совсем неправильно воспроизводят высоту звуков. Возникает вопрос, как воспринимают эти дети песню и что воспроизводят они, когда ее поют.

Каждое прослушанное младшими школьниками музыкальное произведение обычно вызывает у них непосредственный активный отклик, отражение которого можно видеть в мимике детей, их движениях, в беседе о прослушанном. Одни дети поднимают руку, чтобы сообщить, что эту песенку пели в детском саду, другие — что они слышали ее по радио, третьи обращают внимание на текст: «В песенке говорится о березке». Слышатся высказывания и о впечатлении, которое произвела песня, например: «Песенка понравилась», «Она веселая», «Под нее хочется плясать» и т. д. Такая живая реакция свидетельствует о том, что песня с какой-то стороны воспринята, что она вызвала эмоциональный отклик и некоторыми детьми узнана.

Дети часто воспринимают песню, например, со стороны ее ритма или характерных выразительных интонаций, которые они потом выделяют при воспроизведении песни. Так, две девочки I класса 29-й школы Москвы во время урока привлекали внимание преподавателя (А. М. Молоденко) своей особенной активностью. Одна из них делала ритмические движения, соответствующие ритму музыки, другая блестящими глазами смотрела на преподавателя и была, по-видимому, захвачена песней. Обе подняли руки на вопрос преподавателя, кто хочет спеть песню. Но оказалось, что ни та, ни другая не могли воспроизвести звуковысотную сторону песни, а произносили ее «говорком». Одна девочка делала правильные ритмические акценты, другая — интонационно выделяла те или иные выразительные места текста песни. Воспроизведение этих моментов казалось им достаточным критерием знания песни. Что тормозило у них процесс воспроизведения? Основная причина заключалась, вероятно, в том, что эти дети еще нечетко понимали, что при пении песни должна воспроизводиться звуковысотность и соотношение звуков по высоте. Правда, в некоторых случаях есть основание предполагать наличие восприятия этого момента (что выявляется при дополнительных вопросах), тогда затруднение возникает из-за недостаточно яркого и точного представления мелодии, без чего мелодия тоже не может быть правильно воспроизведена. Наконец, здесь могут быть трудности, лежащие в механизме самого воспроизведения, но это обычно легко обнаруживается в процессе вокального исполнения и в характере ошибок (неточности интонирования звуков, соскальзывания голоса в тех или иных частях мелодии, представляющих трудности для вокализации).

Итак, часть детей-первоклассников не поет песню, а произносит слова песни, не считаясь с изменениями мелодического и даже ритмического рисунка. Эта первая стадия исполнения песни часто наблюдается при пении ребенка в одиночку. Находя опору в хоровом коллективе, ребенок поет лучше; хотя он еще не следует звуковысотному движению мелодии, но уже выдерживает вместе со всеми певческие длительности звуков и правильно выполняет акценты. У него появляются певческие интонации, которые можно даже принять за понижения и повышения звуковысотности, хотя они фактически не совпадают с звуковысотными изменениями мелодии.

На этой второй стадии уже увеличиваются возможности дальнейшего продвижения. Можно добиться расширения диапазона повышений и понижений голоса путем присоединения к усвоенному уже ритмически и динамически началу песни (например, в песне «Синичка») [25, стр. 32] бóльшего размаха восходящего певческого движения в направлении правильно акцентированного слога в слове «синúчка». Здесь помогает и небольшое крещендо, связанное с таким повышением (см. приложение на стр. 331)[1]. Правда, предоставленный самому себе, ребенок часто опять попадает на более низкий уровень исполнения.

---

[1] В нотной записи показано последовательное овладение песней у одной из испытуемых.

Около 50—60% детей, в число которых входят часто дети, посещавшие дошкольные учреждения, находятся уже на третьей стадии развития звуковысотного слуха, когда голос уже следует за мелодическим движением, т. е. за подъемами и спадами линии мелодии. В хоре, при поддержке коллектива, а также с сопровождением инструмента, эта группа детей может петь сравнительно правильно, хотя и снижает качество общего звучания хора, но в одиночку — на этой стадии развития — дети еще неточно берут звуковысотности, плохо выдерживают звук на одном высотном уровне, в нисходящих ходах часто незаметно снижают звук и вследствие этого выходят из лада.

Под влиянием обучения интонирование звуков мелодии улучшается, причем в первую очередь устанавливается высота опорных, устойчивых звуков при приблизительном воспроизведении неустойчивых и проходящих звуков мелодии. Эта третья стадия развития звуковысотного слуха, однако, качественно отлична от первых двух. Здесь уже начинает дифференцироваться первоначально расплывчатый темброво-высотный комплекс, из него постепенно вычленяется звуковая высота, лежащая в основе вокализации, т. е. воспроизведения звука голосом [28, стр. 73]. Происходит образование прочных и устойчивых слухомоторных связей. Процесс образования и закрепления этих связей протекает у одних быстрее, у других медленнее и зависит главным образом от индивидуальных особенностей восприятия ребенка.

Последняя группа детей-первоклассников, которую мы относим уже к четвертой стадии развития звуковысотного слуха, характеризуется более ранним развитием способности точного воспроизведения мелодической и ритмической структуры песни.

Развитие этой способности уже предполагает наличие более дифференцированного музыкального восприятия и большую четкость и стойкость музыкальных представлений.

Этой группе детей принадлежит ведущая роль в хоровом коллективе. Состав ее неоднороден: к ней относятся дети, учащиеся в детских музыкальных школах, т. е. прошедшие музыкальный отбор при поступлении в школу и приобретшие за год или два занятий некоторый музыкальный опыт, но также и некоторые дети, не обучавшиеся музыке или пению.

Часто у этих детей наблюдается бо́льшая эмоциональная отзывчивость на музыкальные впечатления и бо́льшая выразительность исполнения. Правда, в этом отношении существуют значительные индивидуальные различия в отношении яркости образов и длительности удержания в памяти музыкального материала.

В I классе количество детей, находящихся на четвертой стадии развития звуковысотного слуха, еще невелико. Во II классе оно значительно увеличивается и расслоение коллектива сглаживается. Однако если проследить исполнение одной и той же песни первоклассниками через некоторый промежуток времени, то можно легко заметить, что воспроизведение детей постепенно качественно меняется, что связано с развитием слухового восприятия ребенка, которое становится все более дифференцированным. Некоторые дети с трудом преодолевают трудности перехода от одной стадии развития звуковысотного слуха к другой, другие же очень быстро проходят путь от начальной к третьей стадии. К концу первого года обучения большинство детей достигает или находится на пути достижения третьей стадии развития звуковысотного слуха (аналогичные данные получены В. К. Белобородовой [6], [7]).

Во II классе только отдельные дети не перешагнули через первые две стадии, т. е. большинство детей уже находится на третьей стадии развития звуковысотного слуха, а к концу года, за малым исключением, достигает четвертой стадии звуковысотного слуха или находится на пути к ней. Дети уже правильно поют без сопровождения знакомые песни, которые повторялись в течение сравнительно большого периода времени, в новых же песнях воспроизводят лишь общую линию мелодии.

Переходя к результатам наблюдений за музыкальным развитием школьников III и IV классов, остановимся сначала на вопросе о дальнейшем развитии у них звуковысотного слуха. В III классе навык петь звуковысотно правильно закрепляется у большей части класса, хотя еще не все дети точно интонируют высоту. Однако ошибки их не превышают предела «зоны» данного звука или интервала, т. е. области, в которой данный звук или интервал воспринимается слухом как таковой (как *до, ре, ми* или как терция, кварта и т. д.) [13]. Опытное ухо, однако, чувствует своеобразие и даже неправильность той или иной интонации у краев зоны.

Для определения уровня развития звуковысотного слуха у учеников IV класса А. М. Молоденко и автором настоящей статьи была проведена индивидуальная проверка в конце года детей всех трех четвертых классов 29-й школы Фрунзенского района Москвы. Оказалось, что только трое из 120 человек не смогли спеть звуковысотно правильно песни, пройденные в году, что составляет менее 3% всего коллектива. Конечно, не все пели одинаково уверенно и чисто и не все одинаково быстро заучивали данные песни в году, но важно, что слабые могли петь в хоре.

В отношении изменения других свойств, характеризующих звучание детского голоса, следует отметить, в первую очередь, в III и особенно в IV классе изменение тембровых свойств голоса — бо́льшую плотность, выровненность и гибкость голоса, т. е. способность изменять тембр голоса сообразно характеру музыкального произведения. К этому времени голос приобретает именно те качественные тембровые особенности, которые придают каждому голосу его неповторимое индивидуальное звучание. Обращают на себя внимание в IV классе окрепшие голоса детей, что, с одной стороны, объясняется развитием певческого аппарата, с другой — приобретением певческих навыков. Это открывает педагогу богатые возможности для того, чтобы сделать хоровое звучание разнообразным при помощи различной расстановки голосов.

Что касается диапазона голосов, то в III классе хорошее звучание наблюдается от *до* первой октавы до *ре — ми* второй октавы, а диапазон у школьников IV класса доходит до *фа*, реже до *соль* второй октавы; вторые, более низкие голоса спускаются до *си—ля* малой октавы.

Только с развитием звуковысотного слуха можно говорить о развитии подлинного ладово-мелодического слуха у детей, на основе которого и становится возможным развитие яркого и точного представления мелодии и точное ее воспроизведение. Но путь от начальных стадий правильного звуковысотного воспроизведения до точных интонаций в пении нелегок и зависит от общего музыкального развития школьника. Так, точно выдержанный ритм, темп, четкая артикуляция, разнообразие тембровых и динамических оттенков повышают качество исполнения и, в частности, содействуют более точной звуковысотной интонации.

Несмотря на то что некоторые стороны музыкального целого воспринимаются сравнительно рано, они под влиянием обучения проделывают также значительный путь развития. Например, по свидетельству опытных преподавателей, у школьников I класса отсутствует восприятие тонких переходов динамических оттенков. Второклассники уже воспринимают эти оттенки и часто хорошо воспроизводят их в движении, но в вокальном исполнении не передают их. В III и IV классах эти моменты не представляют трудности, и динамические оттенки, как, например, усиление при приближении, ослабление при удалении, крещендо в местах наибольшего подъема в песне, сознательно используются как средства музыкального выражения.

Различия в музыкальном развитии особенно ясно заметны при сравнении разучивания одинаковых песен в различных классах.

Большая устойчивость, дифференцированность и яркость музыкальных представлений, образовавшихся в процессе обучения пению, содействуют в III и IV классах ускорению темпа заучивания музыкального материала и длительному удержанию его в памяти, а также увеличивают свободу оперирования средствами музыкального выражения. Поэтому хор уже может при умелом руководстве ставить перед собой определенные художественные задачи.

Подытоживая данные, полученные при наблюдении процесса усвоения песни младшими школьниками, мы можем констатировать значительный рост музыкального развития детей в направлении все бо́льшей дифференцированности восприятия мелодической и ритмической структуры песни, динамических и тембровых оттенков, выразительных средств музыки, что обнаруживается во все улучшающемся с художественной стороны исполнении песни.

Но есть и такие стороны в песне, которые еще недостаточно четко и неадекватно воспринимаются младшими школьниками. Прежде всего это гармоническая ее структура. Как у дошкольников, так и у младших школьников развитие гармонического слуха сильно отстает от развития мелодического слуха. Хотя дети очень любят инструментальное сопровождение к песне, но в начальный период обучения они его воспринимают как обогащение звучания, как украшение основной линии мелодии, а не как гармоническую ее основу.

Развитие гармонического слуха достигается на базе развития мелодического слуха, чувства лада и т. д. Кроме того, в процессе развития самого гармонического слуха замечаются большие качественные различия, характеризующие, с одной стороны, уровень музыкального развития, с другой — индивидуально-психологические различия в восприятии созвучий и их последовательностей.

Исключительно большое значение для осознания различных сторон музыкального целого и для сознательного закрепления его в памяти имеет ознакомление детей с нотной грамотой. Слуховое восприятие при пении по нотам получает поддержку в устойчивых зрительных стимулах, которые не исчезают, подобно звукам, в следующий же отрезок времени. Это дает возможность проверять правильность слухового восприятия, позволяет возвращаться к уже отзвучавшим частям мелодии, сравнивать отдельные ходы и обороты мелодии между собой, констатировать идентичность или разницу звуковысотностей, определять общий диапазон песни и т. д. Такого рода операции чрезвычайно затруднительны при одном только слуховом восприятии из-за нестойкости первичного слухового образа мелодии, как это показали опыты Л. В. Благонадежиной [12, стр. 15].

Пение по нотам дает большой толчок развитию музыкальных представлений, потому что нельзя спеть в песне звук соответственно нотной записи, не представив предварительно внутренним слухом его соотношение с предшествующим звуком, и сам спетый звук также должен занять свое место в общем ходе мелодии, зазвучать согласно ладовому строению песни. Образуются новые связи не только между слуховыми и зрительными, но и между зрительными и вокально-двигательными представлениями.

К сожалению, в ряде школ дети поют только по слуху: обучение нотному письму оторвано от хорового пения и часто происходит в классе, где есть доска, в то время как песни разучиваются в зале, где стоит рояль. Разве можно требовать от ребенка представления при пении того, что было написано на доске в классе, тем более что часто подбор примеров по нотной грамоте происходит вне всякой связи с разучиваемыми песнями. На бессмысленность изучения сложной системы нотной грамоты без связи ее с разучиванием песни указывает В. П. Корозо [20].

Знакомство с нотной грамотой на первых порах должно опираться на сложившиеся у детей музыкальные представления при пении по слуху. Этот момент особенно подчеркивает Н. Л. Шереметьева, указывая на то, что ребенок при пении обычно не может расчленить в сознании вокальную мелодию на отдельные звуки [29, стр. 65]. Как показали наши наблюдения и естественные эксперименты в 29-й школе Фрунзенского района, первоклассники и второклассники часто не замечают идентичности двух одинаковых, следующих друг за другом звуков, а также идентичность мелодии в куплетах песни, если она повторяется с разным текстом. Если же и текст повторяется, как, например, в припевах, дети осознают и повторение мелодии.

Следовательно, надо быть особенно осторожным при переходе от пения по слуху к пению по нотам. Нарушение целостности восприятия и представления может затормозить самый певческий процесс и повести к выпеванию отдельно каждого звука, обозначенного в нотах. Обучение нотной грамоте должно опираться вначале на графическую наглядность мелодического и ритмического движения песни.

В III и IV классах процесс чтения нот становится более сознательным, т. е. зрительно воспринимаемая нотная запись вызывает слуховое представление мелодии, нотный текст становится опорой слухового восприятия и представления.

Развитие воображения и формирование музыкального образа у младших школьников

Песня всегда воспринимается как целое, и овладение отдельными составными частями ее происходит в процессе восприятия и воспроизведения этого целого.

Существенным в песне является текст, понимание которого необходимо для сознательного восприятия музыкального материала и возникновения художественного образа вокального произведения. Только наличие художественного образа может привести к полноценному исполнению песни и дать эмоциональный отклик на нее. Текст пробуждает интерес ребенка к песне, который поддерживается и углубляется беседой преподавателя, разучивающего с детьми песню. Здесь непременным условием является: 1) соответствие текста уровню общего развития школьника и 2) соответствие слова и музыки. Обе стороны песни воспринимаются в тесном единстве. Так, под влиянием беседы о содержании песни «Тень-тень» (музыка В. Калинникова, слова народные) [25, стр. 71] у первоклассников начинают появляться при пении смысловые и выразительные акценты и интонации (например, на слова песни «похвалялись» и «кто похвалялся»). Отмечались далее не только изменения интонации, но и мимики соответственно характеристике каждого зверя. Слова песенки оказались сознательно воспринятыми детьми, в связи с чем и сама песня была пропета уже живее, выразительнее, особенно после указания на разницу музыкального сопровождения, характеризующего появление нового зверя[1].

Во II классе раскрытие содержания «Песни о пограничнике» (музыка С. Бугославского, слова О. Высотской) [25, стр. 89] и возникший образ пограничника, охраняющего Родину в дремучем, покрытом снегом лесу, помогают почувствовать напряженность мелодии и дают возможность сравнительно легко преодолеть трудность новой для детей ритмической задачи — строго выдерживать восьмую с точкой. Исполнение этой песни отличалось особенной выразительностью и эмоциональностью, а также ритмической четкостью.

В III классе более глубокое понимание содержания песни также приводит к бóльшей выразительности пения. Например, слова «не о чем нам разговаривать» в «Песне о трех товарищах» (музыка М. Красева, слова С. Михалкова) [25, стр. 317] поются приподнято, с негодованием.

В I, II и III классах раскрытие художественных образов песни происходит при помощи преподавателя.

---

[1] Интересные данные о внешнем выражении чувств в мимике и движении имеются в книге П. М. Якобсона [30, стр. 126].

у учеников IV класса художественный образ возникает уже непосредственно из понимания текста, без предварительного раскрытия содержания педагогом. Так, содержание «Песни о трех товарищах» было ярко и эмоционально передано двумя девочками на одном из уроков, с индивидуальной трактовкой у каждой. Соответственно с этим и исполнение этой песни оказалось индивидуально различным. Заметный рост в общем развитии детей и более глубокое понимание текста ведут к более осмысленной и тонкой фразировке при пении, к правильной расстановке дыхания, акцентов и динамических оттенков. В IV классе «Вечерняя песнь» («Слети к нам, тихий вечер» — на два голоса) [25, стр. 375] звучит согласно и чисто. Лирический характер песни также находит отражение в исполнении.

Понимание текста, представления, возникающее у детей в связи с восприятием песни, и особенно эмоциональная затронутость облегчают освоение вокальнотехнических навыков, овладение которыми вне этого представляло бы трудности. Факты, подтверждающие это положение, приходилось не раз отмечать при наблюдении за работой преподавателя А. М. Молоденко над песней. Эти факты неоднократно подчеркиваются и Н. Л. Гродзенской [18], которая приводит богатый материал по воздействию на воображение и чувства детей при разучивании песни как путем предваряющей беседы, вводящей их, например, в другую историческую эпоху («Татарский полон»), так и путем создания определенной ситуации, в которой якобы протекает исполнение песни (например, пение «как будто по радио», когда у детей создается представление, что песня исполняется для массы слушателей). Е. А. Гембицкая и Е. А. Лобачева, работавшие с детским хором Института художественного воспитания, указывают на то, что «техническая зрелость хора еще не является фактором, преодолевающим все технические трудности песни». Работая над песнями «Пути-дороги», «У могилы неизвестного бойца» и многими другими, они убедились, какое значение имеет беседа о песне, раскрывающая ее сущность и характер. Она помогает преодолевать трудности исполнения, вызывая подъем и соответствующую эмоциональную реакцию (16, стр. 61 и 131).

Несомненно также, что эстетическое развитие школьника тесно связано с ростом его познавательных способностей, с умением сознательно использовать приобретенные знания и певческие навыки при исполнении художественного произведения [19, стр. 24].

В I и в начале II класса художественный образ музыкального произведения возникает большей частью после беседы преподавателя о песне и носит наглядно-действенный характер (как в вышеуказанной песне «Тень-тень»). Уже во втором классе воображение детей начинает отзываться на более широкий круг явлений окружающей действительности. Мы уже говорили выше об эмоциональном отклике детей на песню «Пограничник» и в третьем классе на песню «О трех товарищах».

Более высокой степенью музыкального развития является отклик на инструментальную музыку, когда воображение детей не может опираться на словесный текст. Инструментальные произведения исполняются детям на уроках уже с первого года обучения пению. Сначала, пока дети недостаточно знакомы со средствами музыкального выражения, их воображение отзывается только на программную музыку и на беседу на близкие детям темы. Например, в I и II классе на детей производят впечатление пьесы из «Детского альбома» Чайковского: «Марш деревянных солдатиков», «Болезнь куклы» — а также танцевальная музыка (полька, вальс). В дальнейшем же инструментальная музыка воздействует уже средствами музыкального выражения [1].

Процесс заучивания музыкального материала

Память школьника непрерывно развивается под влиянием обучения. В I и II классах она характеризуется некоторыми своеобразными чертами: так, младшие школьники в большинстве случаев не ставят перед собой задачи запомнить (например, песню); у них недостаточно активно запоминание, и воспроизводят они только то, что непосредственно восприняли, что непосредственно запомнилось. Младший школьник также не может при восприятии, слушании музыкального произведения расчленять, сравнивать отдельные части произведения вследствие недостаточно развитой способности к анализу. Так, ребенок не всегда может узнать, что мелодия в двух следующих друг за другом строфах одинакова, если текст их различен. Если дифференцировать задачу, как бы поворачивать воспринимаемый объект всеми его сторонами, то восприятие постепенно будет дифференцироваться.

---

[1] Об индивидуальных особенностях отклика воображения на музыкальное воздействие см. в книге С. Н. Беляевой-Экземплярской [10].

Мы проследили процесс заучивания школьником музыкального произведения при специальных индивидуальных экспериментах, проведенных автором настоящей статьи совместно с преподавательницей пения А. М. Молоденко. (В опытах участвовали 15 учащихся 29, 40 и 36-й школ Москвы.) После проигрывания детям песни в целом и небольшой беседы песня или отрывок ее предъявлялись для заучивания. После каждого предъявления дети должны были делать попытку воспроизвести ее голосом. Во время воспроизведения учащимися песни мы имели перед собой нотную запись песни и фиксировали в ней все допущенные ребенком отклонения.

Музыкальный материал был более легкий для I и II классов и более трудный для III—IV классов.

Наблюдение за процессом заучивания и запись исполнения показали, что процесс заучивания в двух младших классах сильно отличался от процесса заучивания в более старших классах.

Младшие школьники сами не делали никаких усилий запомнить мелодию песни (некоторые дети часто произносили только текст ее, почти не меняя звуковысотное и ритмическое движение мелодии). При повторном предъявлении воспроизводился такого же рода вариант, если экспериментатор не делал попыток помочь ребенку воспринять ряд особенностей, характеризующих мелодию. Можно, например, указать на более быстрое движение мелодии в начале песни, на направление этих звуков вверх к последующему акцентированному звуку, на одинаковость мелодии в двух частях отрывка песни и т. д., как это было нами показано на песне «Синичка», конечно, в доступной ребенку форме. Была оказана помощь и в создании образа. Преподавательница говорила: «Девочка бежит к синичке и спрашивает: «Ты, синичка, где жила? Ты, синичка, где была?» Только после таких указаний удалось научить испытуемую звуковысотно изменять мелодию и петь более выразительно.

Дети часто принимают чувство «знакомости», возникающее при узнавании мелодии при повторном ее предъявлении, за показатель знания как мелодии, так и текста; между тем они еще не могут ее воспроизвести из-за недостаточно ясного представления. Но в процессе обучения уже первоклассники достигали значительных успехов; менялся и характер заучивания, которое становилось все более произвольным и сознательным.

У учащихся III—IV классов возникают уже более отчетливые представления в процессе слушания песни, и они, хотя еще в очень несовершенной форме, используют их как для характеристики прослушанного, так и для воспроизведения.

Заучивание становится целенаправленным и активным. Дети делали часто сами попытки воспроизводить материал и иногда, случалось, просили не проигрывать песню, пока они сами не попытаются ее припомнить.

Появляется некоторая самостоятельная организация деятельности запоминания: «Я сначала запомню припев (который повторяется), а потом остальное», т. е. самую песню.

В начале заучивания учащиеся III—IV классов с первого же восприятия мелодии начинают запечатлевать некоторые характерные черты мелодического движения: мелодия идет сначала вверх, затем вниз, или звуки идут подряд, или через «ступеньку» и т. д. В дальнейшем ходе процесса эти моменты узнаются и становятся опорой запоминания.

У детей появляются признаки обобщенного восприятия и представления мелодии. Запоминаются «обороты», «ходы» (на основе уже полученного музыкального опыта); это ускоряет процесс запоминания и припоминания мелодии.

Наконец, следует еще упомянуть, что у детей III и, особенно, IV класса уже отмечается способность контролировать свое исполнение. Слуховой контроль заключается в узнавании правильности исполнения песни и нахождении ошибки. Это уже более сложное умение и в условиях общего музыкального образования в школе (1 час в неделю) развивается сравнительно медленно.

Приводим общую характеристику ошибок, встречавшихся при воспроизведении песни детьми, а также примеры нотной и графической записи исполнения детьми песен и анализ этой записи (см. приложение на стр. 331—336) [1].

Характерны ошибки школьников разных классов. В I и II классах школьники при воспроизведении песни часто правильно ведут общую линию мелодии в смысле повышения и понижения звуков, но сжимают диапазон мелодии. Так, в песне «Дуда» они часто берут в припеве большую терцию вместо квинты. Девочки же более старшего возраста берут квинту в припеве «Их, вох» даже с размахом, как восклицание.

Дети часто непроизвольно заменяют непривычные, трудно интонируемые интервалы и мелодические обороты более легкими, вследствие чего происходит упрощение мелодии. Упрощение часто выражается в замене более сложного интервального движения поступенным.

В процессе развития способности воспроизводить звуковысотности в первую очередь становятся правильными и устойчивыми при пении звуки, являющиеся целью мелодического движения, т. е. те звуки, к которым направлено мелодическое движение. Это могут быть кульминационные, поворотные, завершающие звуки. Остальные же звуки еще плохо интонируются.

Проходящие звуки, при отсутствии характерной мелодической или ритмической фигуры, заменяются устойчивыми звуками лада или расстояние между устойчивыми звуками заполняется самыми разнообразными способами. Одинаковые звуки мелодии, следующие друг за другом, заменяются другими. Этому особенно содействует изменяющийся текст песни. Дети не сразу осознают возможность раздельного изменения текста и музыки.

Самое большое затруднение, которое часто тормозит протекание процесса запоминания мелодии, особенно у детей I и II классов, заключается в том, что раз допущенные при воспроизведении мелодии ошибки держатся чрезвычайно устойчиво.

---

[1] Мы приводим в нотной и графической записи ошибки исполнения только двух песен из 10 предъявленных детям: народную песню «Дуда» и песню «Моряки» (муз. Витлина, сл. Маршака). Поэтому не все указанные ниже виды ошибок могли быть показаны в примерах.

По-видимому, физиологические механизмы, действующие при воспроизведении песни голосом, так стойко закрепляют воспроизведенное, что испытуемый по инерции поет все тот же ошибочный вариант.

У детей III и IV классов школы процесс заучивания песни протекает несколько иначе, чем у детей младшего школьного возраста. У детей III и IV классов большей частью уже не наблюдается затруднений в восприятии и воспроизведении звуковысотности. Правда, это не значит, что интонируют они звуки всегда хорошо, но это большей частью колебания в пределах качественной зоны данного звука или интервала. Значит, если дети не воспроизводят или неправильно воспроизводят песню, здесь дело уже не в неумении правильно передать звуковысотную сторону мелодии. Кроме того, школьники III и IV классов сами уже выделяют (выборочно) отдельные стороны текста и особенно выразительно их исполняют. Они значительно продвинулись и в отношении музыкального развития и обладают некоторым запасом музыкальных навыков и знаний. Это дает им возможность более свободно оперировать как средствами музыкального выражения, так и различными оборотами музыкальной речи. Но значит ли это, что они уже могут всегда правильно воспроизводить слышанную песню?

Как показывают результаты экспериментов и как видно из нотной записи исполнения, например, песни «Моряки» (см. приложение на стр. 333—334), у учащихся III и IV классов в процессе заучивания песни встречается также ряд неправильных вариантов. Однако эти варианты носят иной характер, чем у учеников младших классов.

Варианты эти более разнообразны; не чувствуется боязни выйти из узкого диапазона звуков; мелодия редко упрощена: у отдельных детей замечается даже некоторая перегрузка в смысле обилия вариантов и разнообразия заполнения еще не совсем усвоенных частей песни.

Начало и конец мелодии обычно правильны, середина же заполняется довольно произвольно, причем это ведет с собой иногда смещение, например, конца или какой-нибудь другой части мелодии, при сохранении правильного ритма, правильной мелодической фигуры и лада. Общая линия мелодии обычно выдерживается правильно.

Воспроизведение звуковысотности у детей III и IV классов обычно правильно. Дети уже достигли достаточно точного интонирования звуковысотности.

Музыкальные обороты, которые встречаются в вариантах песни, представляют собой большей частью музыкально допустимые обороты: чувствуется некоторое накопление музыкального опыта.

Следует, однако, отметить, что некоторые учащиеся даже слишком легко отклоняются от точного воспроизведения песни, заменяя один возможный оборот другим. Это заставляет думать, что музыкальное представление песни даже на этой стадии развития не всегда еще точно и устойчиво. Если указать такому испытуемому на ошибочность его воспроизведения, не поправляя его сразу, то он при следующем исполнении песни легко переходит к другому, тоже неверному варианту. Даже уже правильно воспроизведенные места мелодии иногда начинают искажаться при дальнейшем воспроизведении. Испытуемые иногда не замечают своих ошибок. Только три девочки из десяти испытуемых III и IV классов всегда замечали ошибки, но и то не во всех случаях могли их самостоятельно поправить[1].

Эти факты свидетельствуют о еще недостаточном развитии слухового самоконтроля при воспроизведении. Они говорят также о недостаточной стойкости музыкального представления и о неустойчивости музыкального образа.

Интересно отметить, что чужие ошибки гораздо легче замечаются детьми, чем свои собственные, например неправильное воспроизведение песни другими учащимися. Этот факт уже отмечался как педагогами, так и психологами. Поэтому очень эффективным является так называемый «метод отчуждения» воспроизведения. Производится звукозапись исполнения, которую уже «со стороны» прослушивает испытуемый. Этот метод с успехом применяется в Институте иностранных языков для исправления неправильного произношения иностранной речи. В акустической лаборатории Московской государственной консерватории он применяется для выправления ошибок у вокалистов.

---

[1] Испытуемые III—IV классов были средними по успеваемости.

На недостаточную стойкость слухового представления указывает у испытуемых III и IV классов также факт, наблюдавшийся при разучивании песни небольшой группой детей. При поочередном исполнении выученной песни заметно взаимное влияние испытуемых друг на друга. Последующие повторяли часто ошибки предшествующих исполнителей. Следует подчеркнуть, что некоторые из этих детей замечали ошибки товарищей, но в процессе воспроизведения неустойчивый слуховой образ отступал и заменялся только что слышанным неверным исполнением. Этот факт очень ярко выявился при следующих обстоятельствах. Одна из испытуемых IV класса заметила ошибку сестры-третьеклассницы и словесно правильно объяснила ей, в чем ошибка. Но при вокальном показе она повторила ошибочный вариант сестры, не заметив этого. Возможно также предположить, что при слушании чужого исполнения активизируется вокально-двигательный аппарат ребенка и ошибки происходят из-за «готовности» голосового аппарата именно к такого рода исполнению.

Некоторые особенности музыкального развития высокоодаренных детей

Большой интерес представляет характеристика развития детей — учащихся специальных музыкальных школ, прошедших отбор по музыкальной одаренности. Исследование хода музыкального развития этих детей раскрывает дальнейший ход развития музыкальных способностей, в частности гармонического чувства и способности к анализу созвучий.

Л. В. Благонадежина [11] поставила в своем исследовании задачу — выяснить, в отношении каких сторон восприятия музыкального материала музыкально высокоодаренные дети отличаются от менее музыкальных.

Наиболее показательно для одаренных и высокоодаренных детей более раннее и более полное развитие гармонического слуха, т. е. той способности, которая наиболее поздно развивается. Высокоодаренные дети отличаются от менее одаренных большей дифференцированностью восприятия гармонического целого.

При анализе созвучий менее музыкально одаренные дети выделяют иногда только один звук аккорда, с которым отождествляют данное созвучие, другие выделяют из гармонического целого лишь некоторую часть звуков, что свидетельствует о несколько более развитом, но еще недостаточно дифференцированном восприятии созвучий. Для более одаренных особенно характерно умение проанализировать аккорд в целом. При этом обнаруживаются индивидуальные, качественно своеобразные различия в протекании процесса анализа: одни последовательно пропевают все звуки аккорда, другие же отыскивают звуки в последовательности более легкого их выделения из созвучия (верхний или нижний звук, звук, находящийся в движении, и т. д.).

Л. В. Благонадежина выделила в качестве предположения несколько различных ступеней в развитии гармонического слуха.

1. Первая ступень — испытуемый не может узнать, одинаковы или различны два предъявляемые друг за другом изолированные созвучия. Здесь, по существу, еще отсутствует первичная форма развития гармонического слуха, что характеризует более низкую ступень музыкального развития. Если дать представителю этой группы задание на узнавание изменений в последовательностях созвучий, то он иногда дает ответ «неодинаковы»; однако это не всегда обозначает действительное различение созвучий. Здесь, как справедливо указывает Л. В. Благонадежина, может наличествовать неузнавание тождественности фактически одинаковых аккордов, которые дают впечатление новизны.

2. Следующая стадия развития гармонического слуха характеризуется узнаванием различий в изолированных созвучиях, в последовательности же созвучий разница не узнается.

3. На третьей стадии развития гармонического слуха испытуемые способны узнать различия последовательностей, но не умеют локализовать это различие, т. е. указать место изменения.

4. На четвертой стадии испытуемые могут указать и различие этих аккордов друг от друга.

Все высокоодаренные дети, включая и самых младших испытуемых (9—10 лет), оказались овладевшими третьей стадией развития гармонического слуха. Четвертая же стадия в основном зависит от навыка слышать именно гармонические сочетания, т. е. зависит от специального музыкального обучения.

В числе способностей, наиболее показательных для музыкальной одаренности, можно указать на воспроизведение мелодии. Для выполнения этой деятельности необходимо: точно воспринять мелодию, точно удержать в памяти и точно воспроизвести ее. Последнее при отсутствии помех со стороны голосового аппарата всецело зависит от первых двух моментов. Следовательно, для воспроизведения мелодии необходимо достаточно дифференцированное музыкальное восприятие, более яркое, точное и устойчивое слуховое представление. Требование непосредственно следующего за предъявлением воспроизведения затрудняет пользование какими-либо компенсирующими средствами интеллектуального порядка и происходит на основе слухового представления. Умение правильно воспроизводить мелодию, а также узнавать изменения в мелодических последовательностях — более ранняя способность, которая наличествует нередко у более одаренных, не обучавшихся пению детей, черпающих свой опыт из окружающих музыкальных впечатлений.

Исследование Л. В. Благонадежиной позволило проследить последующие ступени музыкального развития детей. Как показали сравнительные данные указанной работы, та ступень, на которой находились младшие испытуемые из числа учащихся Центральной музыкальной школы при Московской консерватории, достигается лишь небольшой частью учащихся общеобразовательной школы. Однако при бо́льшем внимании к развитию именно гармонического слуха в младшем школьном возрасте возможно большее продвижение в данном направлении.

Наблюдающееся слабое развитие у детей гармонического слуха есть, возможно, результат того, что в музыкальном воспитании оказываются «пропущенные звенья», необходимые для правильного и последовательного развития музыкальных способностей.

А. Н. Леонтьев [22, стр. 5, 7] приводит ряд очень ценных данных, показывающих, что формирование той или иной способности оказывалось возможным, если найдены и сформированы пропущенные звенья, составляющие обязательное условие для формирования конечного механизма.

Особый интерес для музыкантов-педагогов представляют эксперименты А. Н. Леонтьева и Ю. Б. Гиппенрейтер по формированию способности воспроизводить голосом (вокализировать) звуки заданной высоты.

Образование системы слухо-голосовых связей, необходимых для выполнения этой деятельности, оказалось возможным у всех испытуемых, которые раньше были лишены способности вокализации звуков.

Исключительно быстрое музыкальное развитие у детей даже средней одаренности наблюдается тогда, когда у них оказывается сформированной способность произвольно оперировать своими представлениями. Это показал опыт применения метода творческого музыкального воспитания, проведенного в опытно-показательной школе Московской государственной консерватории [5], в Центральном доме художественного воспитания детей и в Научно-исследовательском институте художественного воспитания (К. В. Головской совместно с Л. С. Лебедевой и В. А. Дышлевской [17]). Работа была направлена на стимулирование собственного музыкального творчества детей — умения сочинять свои песни.

Приведенные данные указывают на то, что многие стороны музыкальных способностей, развитие которых казалось невозможным в данном возрасте или у данных детей, оказались доступными воспитанию при измененной методике, опирающейся на материалы изучения закономерностей процесса их формирования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алмазов Е. И.* Краткие сведения об устройстве голосового аппарата и функциях различных его частей. Приложение к книге А. А. Сергеева «Воспитание детского голоса». М., изд-во АПН РСФСР, 1950.

2. *Апраксина О. А.* Очерки по истории художественного воспитания в советской школе. М., изд-во АПН РСФСР, 1956.

3. *Багадуров В. А.* Вокальное воспитание детей. М., изд-во АПН РСФСР, 1953.

4. *Багадуров В. А., Сергеев А. А., Орлова Н. Д.* Начальные приемы развития детского голоса. М., изд-во АПН РСФСР, 1954.

5. *Баршева В. А.* Детское музыкальное творчество. «Музыкальное образование», 1926, № 5—6.

6. *Белобородова В. К.* О методах развития музыкального слуха учащихся первых классов. Автореферат канд. дисс. М., 1954.

7. *Белобородова В. К.* Развитие музыкального слуха учащихся I-го класса, М., изд-во АПН РСФСР, 1956.

8. *Беляева-Экземплярская С. Н.* и *Яворский Б. Л.* Восприятие ладово-мелодических построений. В кн.: «Сборник экспериментально-психологических исследований Государственной академии художественных наук», М., 1926.

9. *Беляева-Экземплярская С. Н.* Музыкальное переживание в дошкольном возрасте. Труды физиолого-психологической секции Гос. института музыкальной науки, 1925, вып. 1.

10. *Беляева-Экземплярская С. Н.* О психологии восприятия музыки. М., изд-во «Русский книжник», 1923.

11. *Благонадежина Л. В.* К психологии музыкальной одаренности. Рукопись.

12. *Благонадежина Л. В.* Психологический анализ слухового представления мелодии. Ученые записки института психологии. Т. I, М., 1940.

13. В помощь учителю пения. Сборник статей. Л.—М., Госмузиздат, 1949.

14. Воспитание и охрана детского голоса. Сборник статей. Педагогические чтения, М., изд-во АПН РСФСР, 1953.

15. *Гарбузов Н. А.* Внутризонный интонационный слух и методы его развития. М.—Л., Музгиз, 1951.

16. *Гембицкая Е. А.* и *Лобачева Е. А.* Хор Института художественного воспитания. М., изд-во АПН РСФСР, 1954.

17. *Головская К. В.* Детское музыкальное творчество как метод музыкального воспитания. «Известия АПН РСФСР», 1947, вып. 11.

18. *Гродзенская Н. Л.* Воспитательная работа на уроках пения. М., изд-во АПН РСФСР, 1953.

19. *Заринская М. Ф.* Работа над звучанием детского хора. Воспитание и охрана детского голоса. «Педагогические чтения». М., изд-во АПН РСФСР, 1953.

20. *Корозо В. П.* Из опыта работы учителя пения. Сборник статей «Педагогические чтения». М., изд-во АПН РСФСР, 1953.

21. *Левидов И. И.* Охрана и культура детского голоса. М.—Л., Музгиз, 1939.

22. *Леонтьев А. Н.* Природа и законы формирования психических свойств и процессов человека. Доклады на XIV международном конгрессе по психологии 1954 года. М., изд-во АПН РСФСР, 1954.

23. *Мальцева Е. А.* Развитие музыкальных представлений у детей. «Известия АПН РСФСР», 1956, вып. 76.

24. *Прокофьев Г. П.* Формирование музыканта-исполнителя. М., изд-во АПН РСФСР, 1956.

25. Песни для детей. Сборник для начальной школы. М., Учпедгиз — Музгиз, 1948.

26. *Сергеев А. А.* Воспитание детского голоса (пособие для учителей пения общеобразовательных школ). М., изд-во АПН РСФСР, 1950.

27. *Теплов Б. М.* Проблема одаренности. «Советская педагогика», 1950, № 4—5.

28. *Теплов Б. М.* Психология музыкальных способностей, глава II, изд-во АПН РСФСР, М.—Л., 1947.

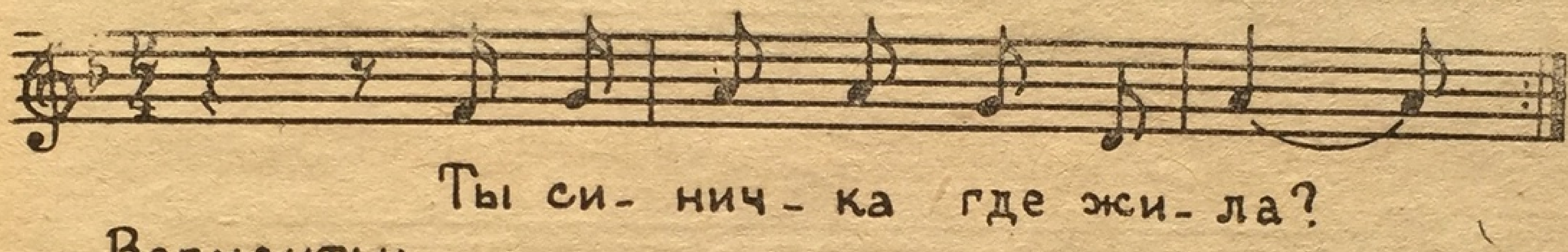
29. *Шереметьева Н. Л.* Основные вопросы методики начального обучения хоровой нотной грамоте. «В помощь учителю пения». М.—Л., Госмузиздат, 1949.

30. *Якобсон П. М.* Психология чувств. Изд. 2. М., изд-во АПН РСФСР, 1958.

СИНИЧКА[1]

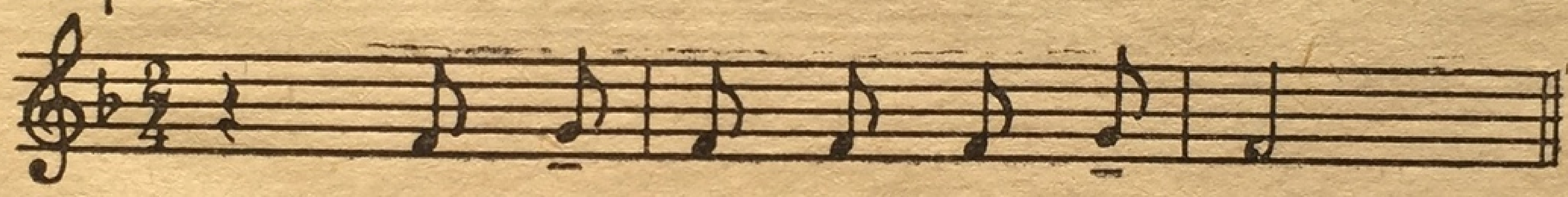
Муз. М. Красева

Слова М. Клоковой

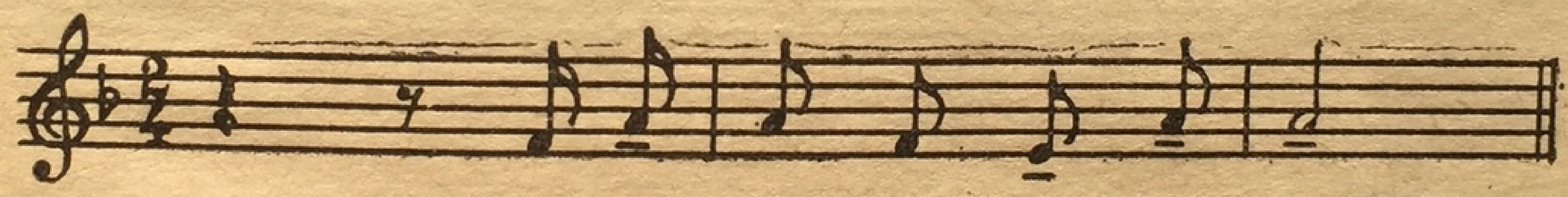

Ты си- нич- ка где жи- ла?

Варианты:

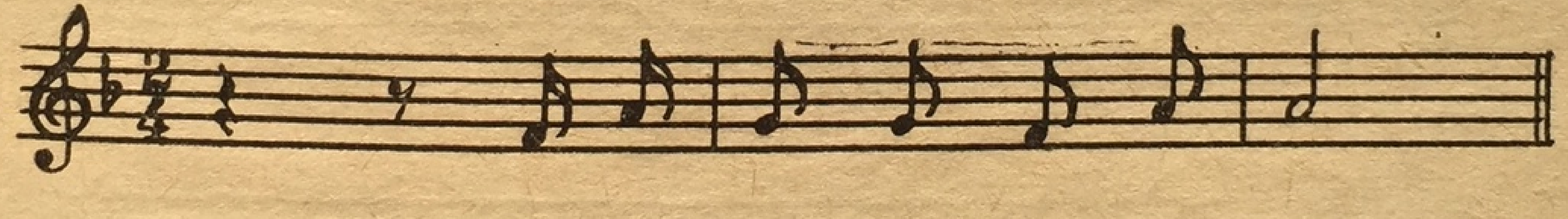
1.



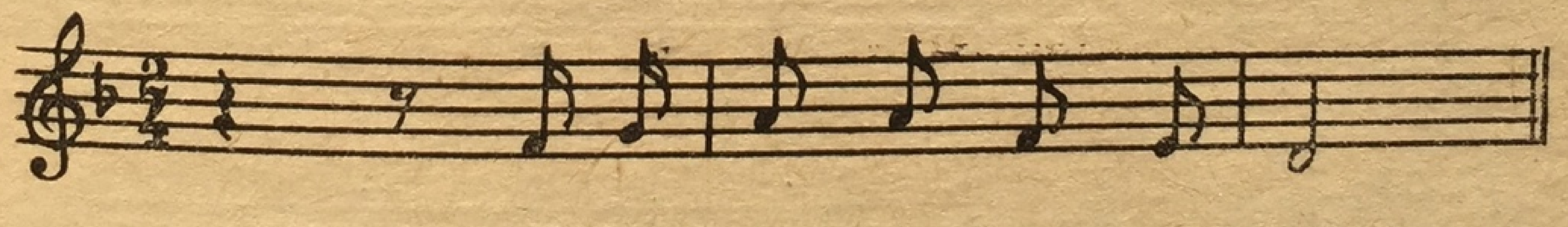
2.



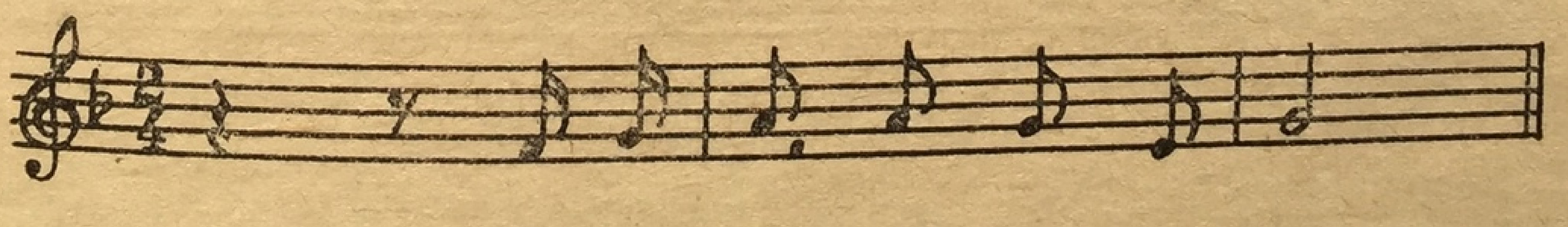
3.



4.



5.

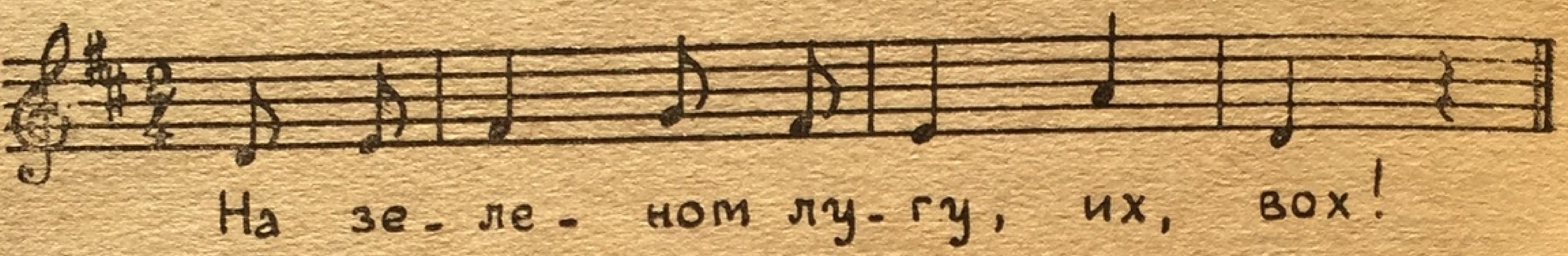


---

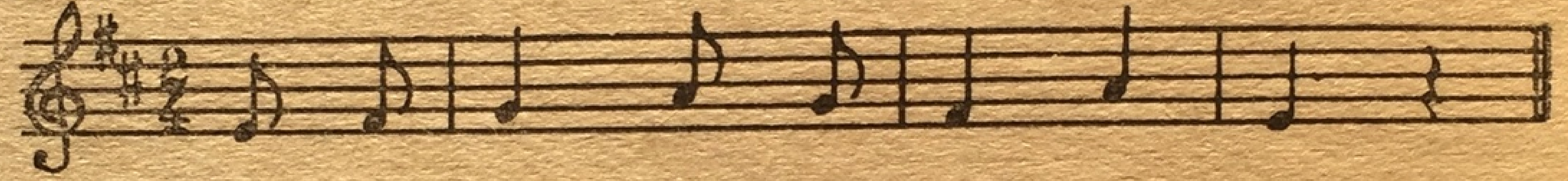
[1] Черта под нотой означает занижение звука.

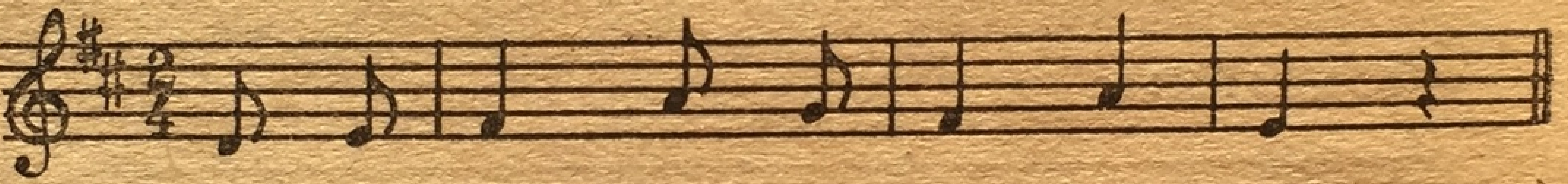
ДУДА

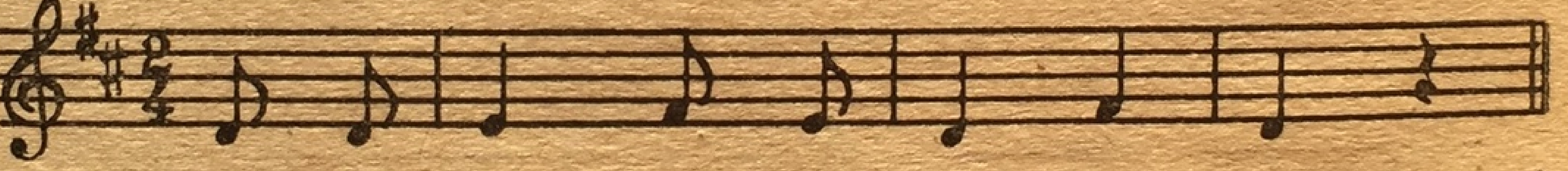
(народная песня)

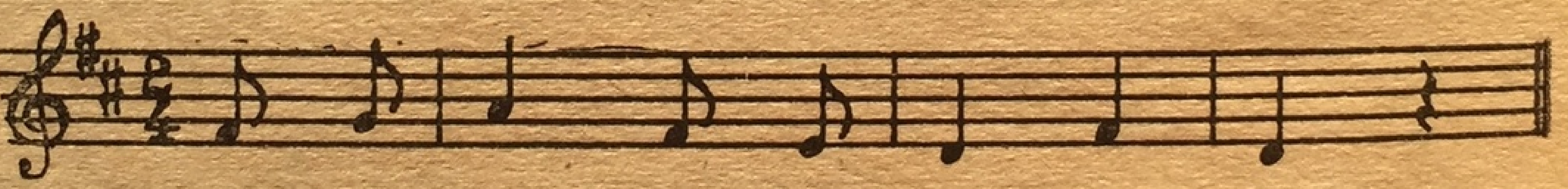

На зе-ле-ном лу-гу, их, вох!

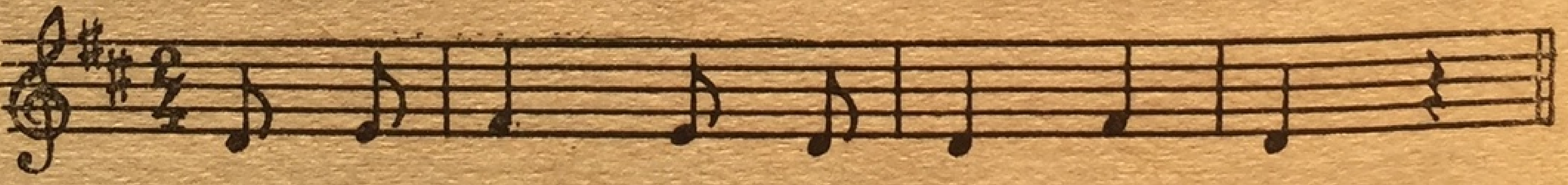
Варианты:

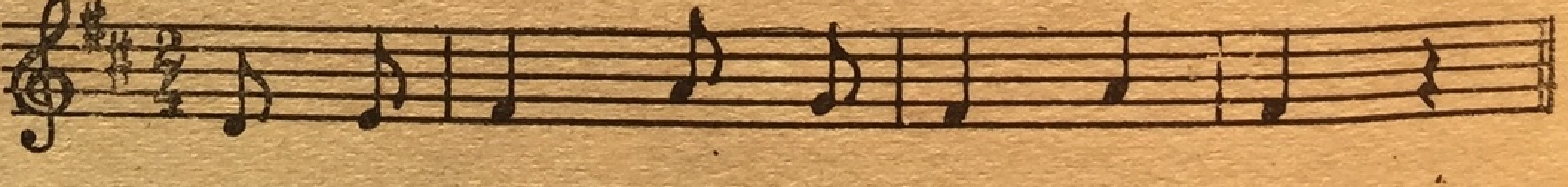
1.


2.


3.


4.


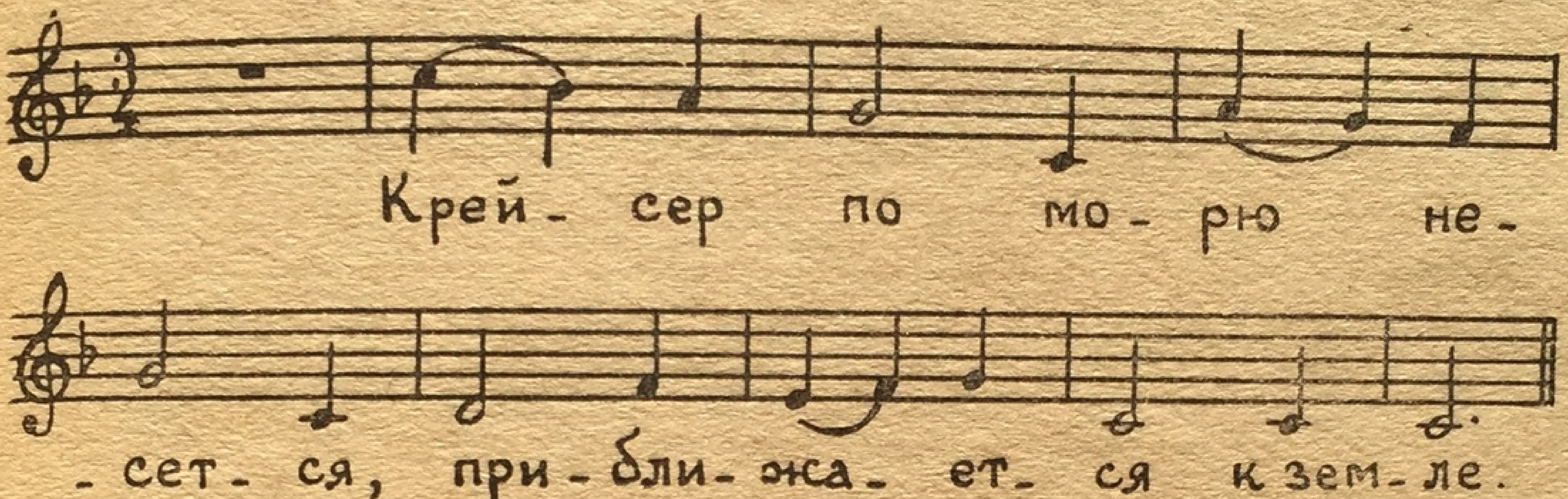
5.


6.


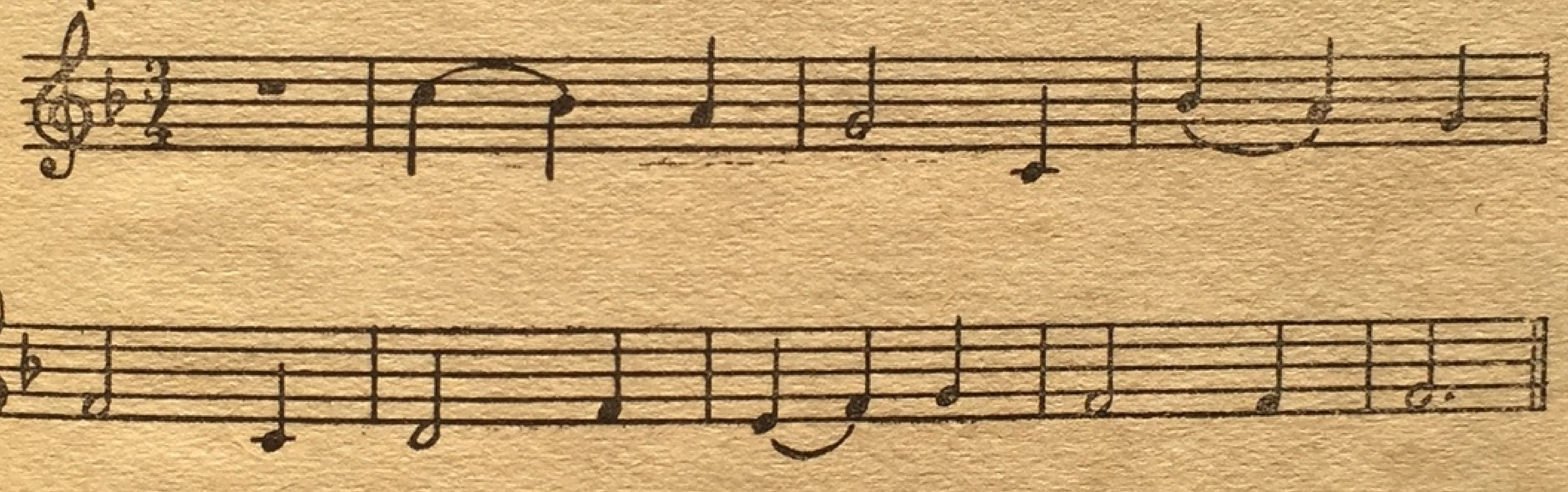
МОРЯКИ

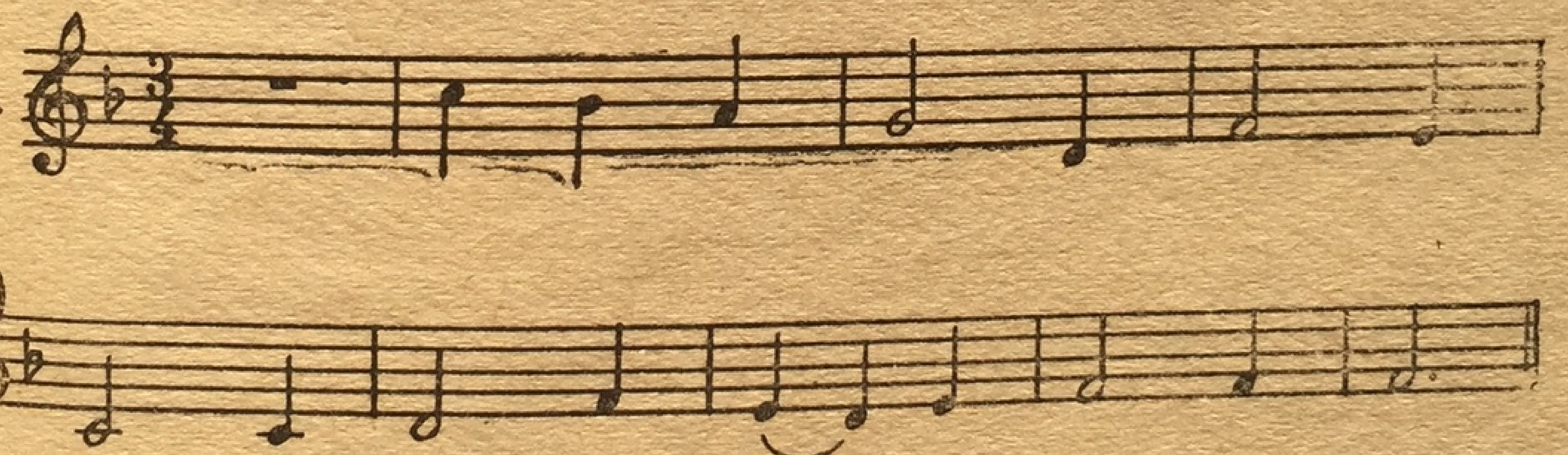
Муз. Витлина

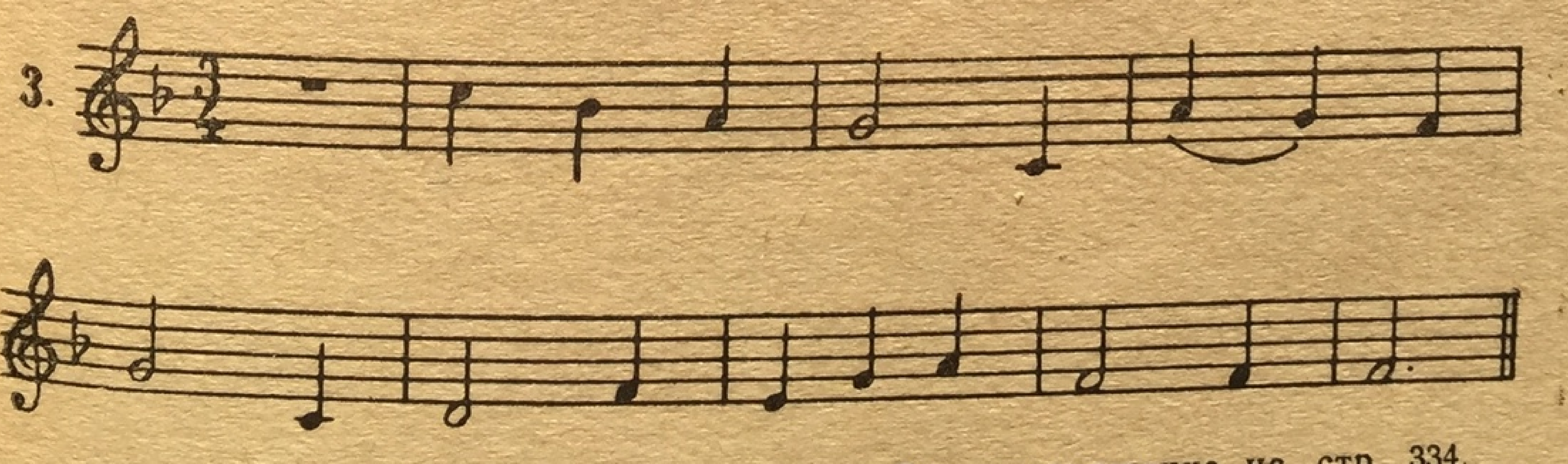
Слова Маршака


Крей- сер по мо- рю не-
-сет- ся, при- бли- жа- ет- ся к зем- ле.

Варианты:

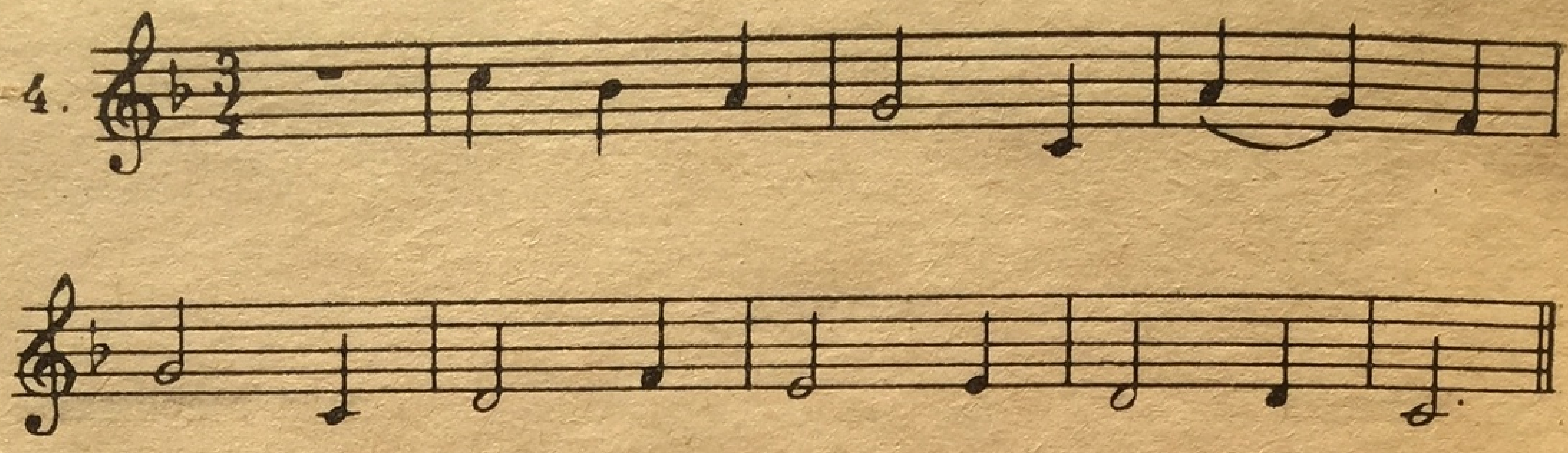
1.


2.


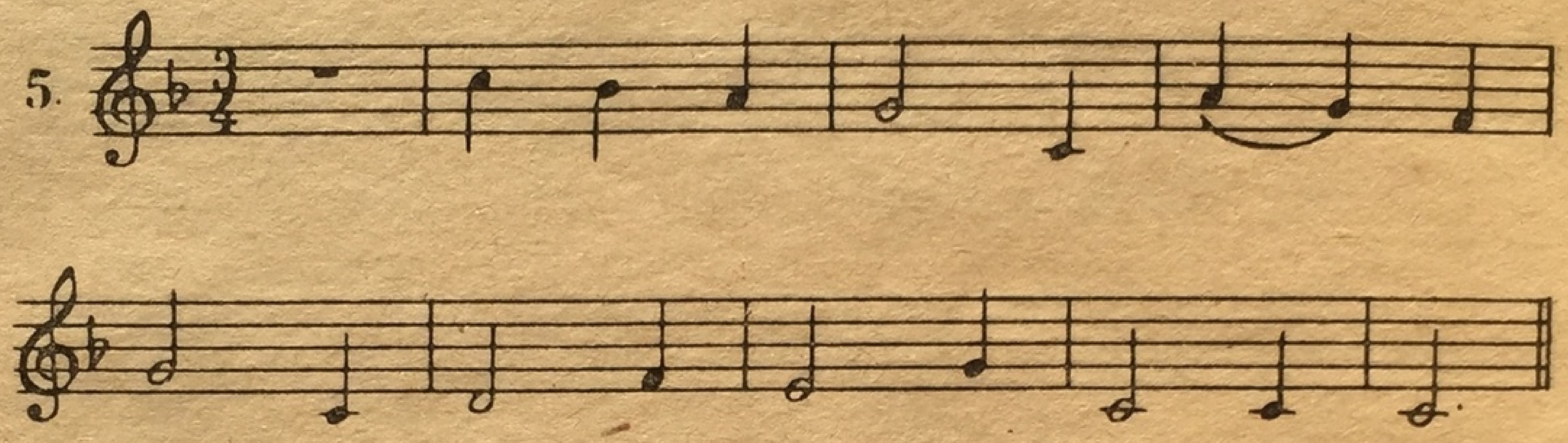
3.


См. продолжение на стр. 334.

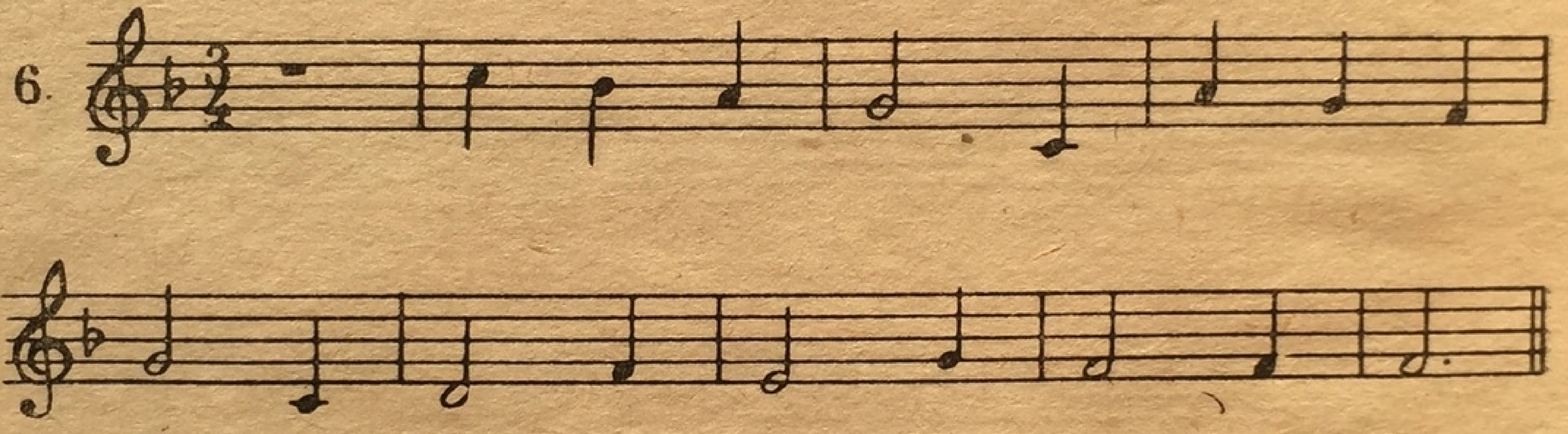
4.



5.

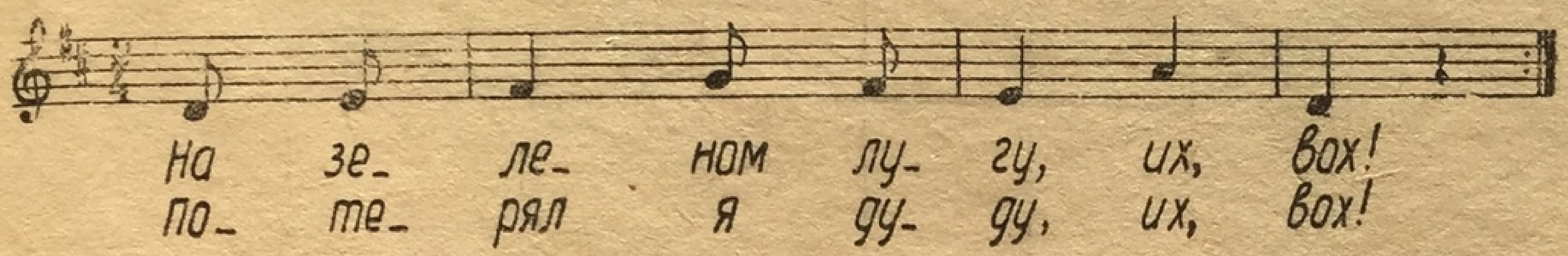


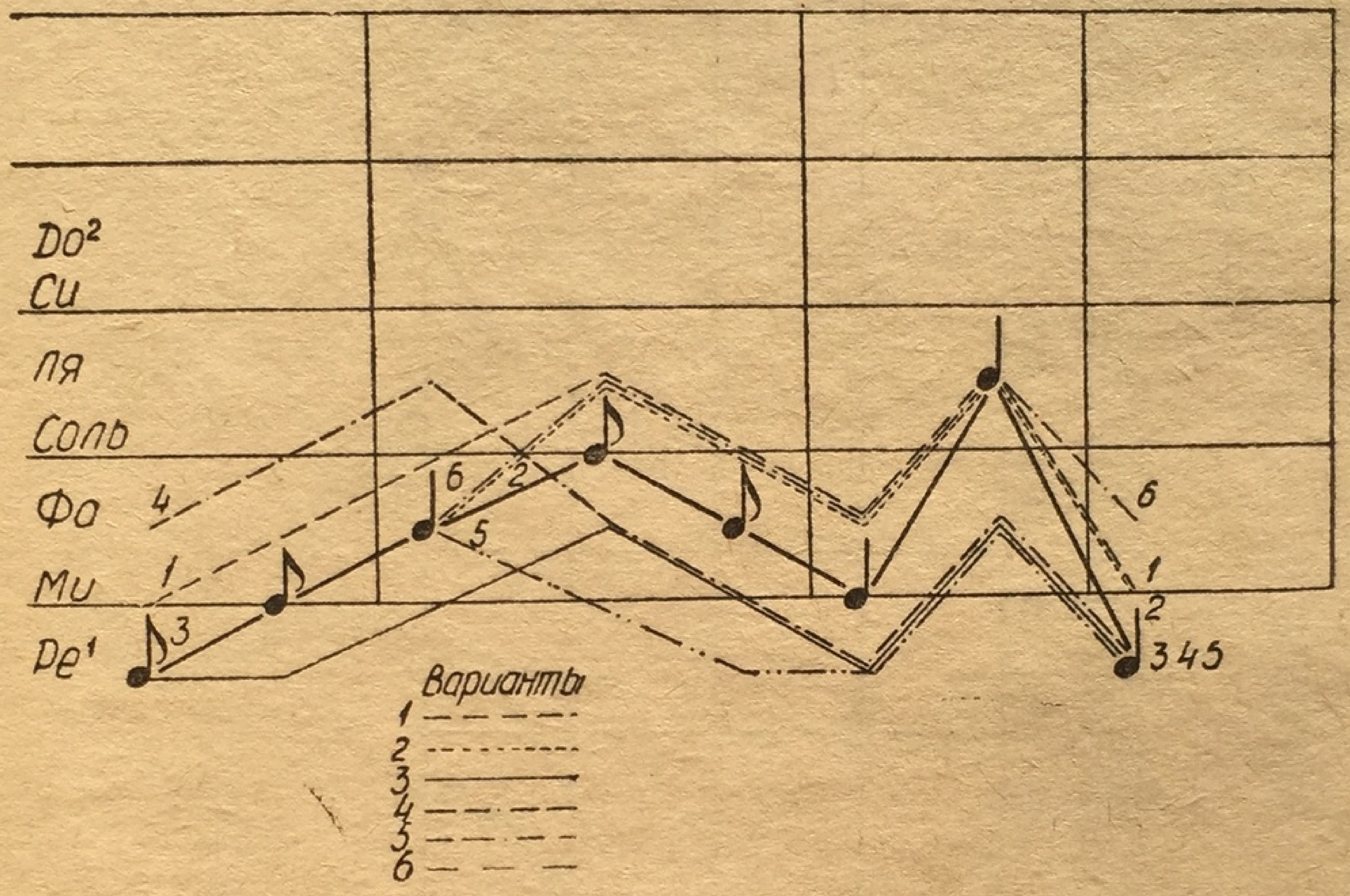
6.



ДУДА

(*народная песня*)

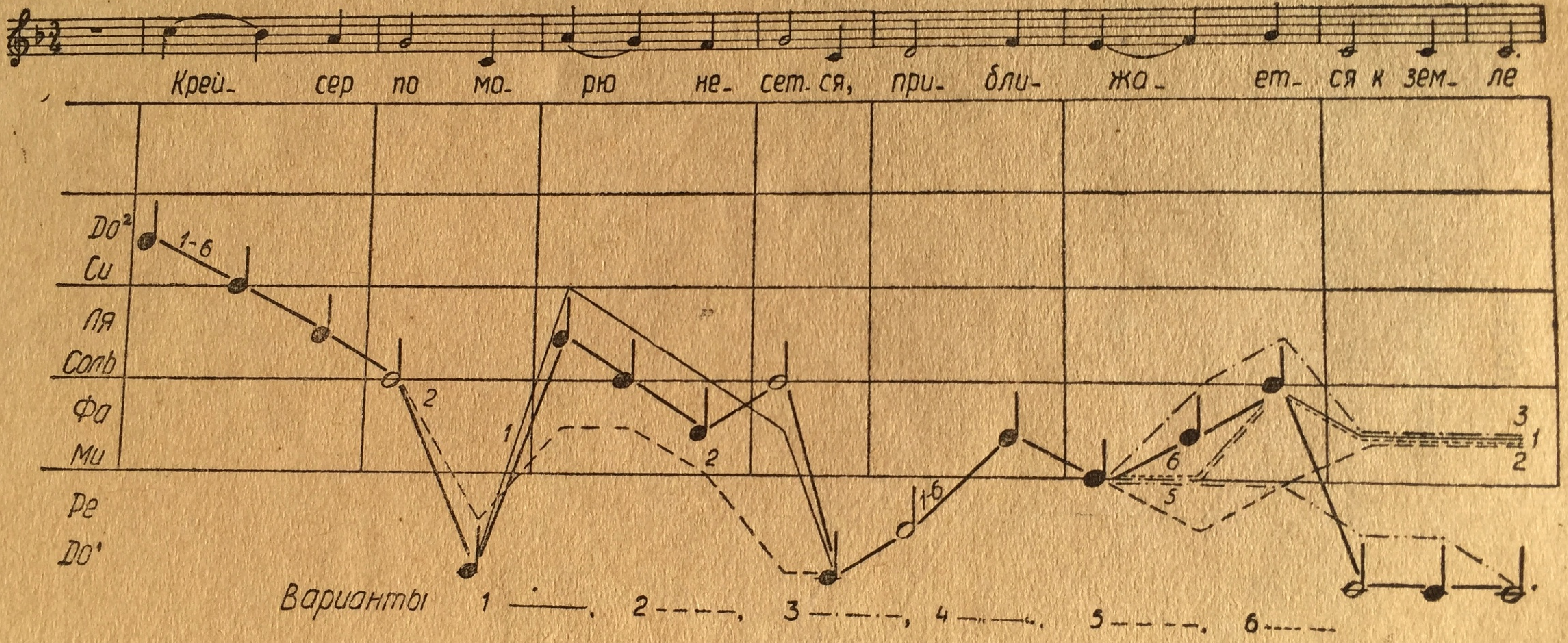

На зе- ле- ном лу- гу, их, вох!
по- те- рял я ду- ду, их, вох!

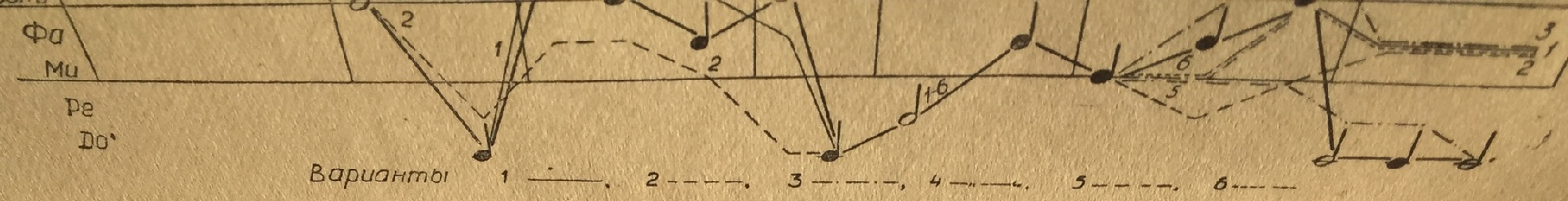


Примечание. Графики (см. также стр. 336) построены соответственно нотному написанию песен и дают наглядное изображение мелодической линии (как правильного исполнения, так и уклоняющихся вариантов).

МОРЯКИ

Муз. Витлина
Слова Маршака


Крей- сер по мо- рю не- сет-ся, при- бли- жа- ет- ся к зем- ле
Do²
Си
Ля
Соль
Фа
Ми
Ре
Do¹
1-6
1
2
3
5
6
Варианты 1 ——, 2 - - - -, 3 —·—·—, 4 —··—··, 5 — — — —, 6 - - - - -


Фа
Ми
Ре
До
1+6
Варианты 1

Черёмушки
женское белье

женское белье
Черёмушки

Радость...

женское белье
Черёмушки

Легкость...

Позитив...

женское белье
Черёмушки

Драйв...

женское белье
Черёмушки

117218 Москва,
Нахимовский проспект, 26
тел.: (499) 123-63-88;
факс: (499) 123-33-38; mail: cher@ropnet.ru
www.cheryomushki.ru
тел.: (499) 123-23-01; (499) 128-16-83;
(499) 128-85-22; mail: com.cher@rambler.ru

ЗАО Фирма “ЧЕРЁМУШКИ”

8 р. 15 к.

с 1/I 1961 г. цена 82 коп.

ПСИХОЛОГИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА